الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربيـــة
وتحسين مستواهم

تعليمية مادة الأدب العربي

للتعليم الثانوي

سند تكوينـــــي
لفائدة أساتذة التعليم الثانوي

إعداد: هيئة التأطير بالمعهد



4. شارع أولاد سيدي الشيخ – الحراش –الجزائر
الموقع على الانترنت: http://www.infpe.edu.dz
البريد الإلكتروني: contact@infpe.edu.dz

فهرس

الموضوع	الصفحة
مدخل عام	5
الوحدة الأولى : تطور منهجية التعليم والتعلم	11
الوحدة الثانية : تحليل منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي	26
الوحدة الثالثة : مستلزمات تنفيذ المنهاج	39
الوحدة الرابعة : التعليمية وعلاقاتها بالعملية التعليمية/التعلمية	50
الوحدة الخامسة : تعليمية النصوص الأدبية	66
الوحدة السادسة : تعليمية التعبير والتواصل	76
الوحدة السابعة : تعليمية قواعد اللغة العربية والعروض	97
الوحدة الثامنة : تعليمية الأنشطة الداعمة	113
الوحدة التاسعة : التقويم/الفروض والاختبارات	129
خاتمة	158
المراجع	161

مدخل عام

موضوع التعليمية، أو علم التدريس من الموضوعات البيداغوجية الهامة المتعلقة باستراتيجية التعليم والتعلّم وتكنولوجية الاتصال، هذا الموضوع بحاجة ماسة إلى المزيد من الدراسات لمعرفة واقعه في نظامنا التعليمي وسبل تطويره وتحديث أساليبه لأنه يشكل محور العملية التعليمية، وأساس البناء المعرفي الذي يقوم على التفاعل الإيجابي بين جهود المعلم ونشاط المتعلم وفاعلية المحيط المدرسي، والبيئة الثقافية.

وفي هذا الملف سنعالج موضوع تعليمية اللغة العربية وآدابها في مرحلة التعليم الثانوي بهدف إنجاز سند تكويني موجّه لأساتذة هذه المرحلة ليكون مرجعا يعودون إليه قصد ترقية خبراتهم وتوسيع معارفهم وزيادة وعيهم بالمشكلات التي يطرحها تعليم اللغة، لأن معرفة المشكلة والوعي بالظروف المولدة لها هو السبيل إلى وضع حلول ملائمة لها.

ومن المعلوم أن نجاح أية عملية من العمليات التعليمية التي تجرى داخل المدرسة موقوف على كفاءة الأستاذ العلمية ومهارته المهنية وخبراته البيداغوجية لأنه بهذه الكفاءة يكتسب قدرة على تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلمون، وتحليل الظروف المحيطة بهذه المواقف والمشكلة لها، وتحري أهم الشروط التي ينبغي أن توفر لتحفيز المتعلمين على البحث عن مصادر المعرفة، وتحريك دوافعهم إلى التعلم الذاتي، وجعلهم يتفاعلون بإيجابية مع المواقف التعلمية، ويوظفون ما يستخلصون من هذا التفاعل توظيفا ناجعا.

دواعي إنجاز هذا الملف:

من أبرز الدواعي التي دفعت إلى التفكير في إعداد ملف يعنى بموضوع تعليمية اللغة العربية وآدابها في مرحلة التعليم الثانوي نذكر:

- الشعور بحجم المسؤوليات الجديدة المنوطة بالمدرس في إطار الإصلاحات التي شرعت فيها وزارة التربية الوطنية.

- الحاجة الملحة إلى مراجعة أوضاع تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي التي تشكل الممرّ الإجباري لمواصلة الدراسة في مرحلة التعليم العالي. تلك الأوضاع التي لم تعد تستجيب لمتطلبات النهوض بتدريس اللغة العربية ومسايرة التطور الذي أصبحت عليه تكنولوجية الاتصال والتعليمية وخاصة تدريس العلوم اللغوية.
- الاستجابة لمتطلبات النهوض بواقع تدريس اللغة العربية بما يكفل تغيير نظرة المتعلمين إلى أهمية إتقان اللغة العربية وتربية أذواقهم وتنمية روح الابتكار لديهم وإعدادهم في المجال الفكري والثقافي واللغوي لمسايرة التطورات المعرفية المميزة لعصرنا.
- حاجة الأساتذة إلى دليل منهجي عملي يمكنهم من ترقية خبراتهم ويعينهم على أداء المهمات التي ينتظرها المجتمع منهم ويذلل الصعاب التي تواجه المبتدئين منهم.

أهمية الموضوع (أهمية المعالجة التي يطرحها هذا الملف):

إن لهذا الدراسة أهمية كبرى في مجال تبيان المرتكزات التي يقوم عليها تدريس أنشطة اللغة العربية والنصوص الأدبية في مرحلة التعليم الثانوي والإشكاليات التي يعالجها هذا التدريس وتبرز هذه الأهمية في كون الملف:

- يلبي حاجة الأساتذة إلى دليل عملي يبصرهم بأهم الأركان التي تقوم عليها منهجية تدريس الأنشطة اللغوية، وتحليل النصوص الأدبية وتقويم أداء التلاميذ في ميدان الممارسة اللغوية الشفهية والكتابية.
- يتيح للأساتذة الاطلاع على الظروف والوسائل الملائمة التي يجب أن توفر لتعليم الأنشطة اللغوية في مدارسنا، وعلى الإشكاليات التي تواجه سير الدروس اللغوية والطرائق التي تراعي معالجة هذه الإشكاليات.
- يبرز المواقف الإيجابية التي يجب أن يكون عليها سلوك الأساتذة عند تعاملهم مع تعليمية اللغة سواء نظروا إليها على أنها أداة للتوصيل ونقل المعرفة، أو نظروا إليها على أنها مضمون ثقافي وحضاري يعتمد في بناء شخصية المتعلم وتوجيه تفكيره.

- يحدد معايير التدريس الجيد، وضوابط بناء الدرس، وتصميم الموقف التعلّمي والغاية من كل ذلك.
- يوضح الطرائق المتنوعة المعتمدة في تدريس اللغة في الشعب والتخصصات المختلفة،
- يصحح الأوضاع التعلّمية التي م تعد ملائمة، خصوصا على مستوى اختيارالمقاربات المنهجية الخاصة بكل نشاط .

الأهداف المتوخاة: يسعى هذا الملف إلى تحقيق جملة من الأهداف منها:

1- تعميق معارف الأساتذة وتحديث خبراتهم في مجال التدريس الفعال الذي يبنى أساسا على معرفة وافية بمادة التخصص وطبيعة المتعلم، والكيفية الناجعة المعتمدة في توصيل المعرفة وتنشيط قدرات المتعلم ليسهم في صناعة المعرفة.

2- تمكين الأساتذة من مرجعية تربوية توحد الجهود في ميدان المقاربات المنهجية وفي أصول التدريس الخاصة باللغة العربية وآدابها.

3- تنمية قدرات الأساتذة على ممارسة أساليب التكوين الذاتي،

4- ترشد أساليب الأساتذة المتعلقة بتناول العمل التعليمي تخطيطا وتنفيذا وتقويما،

5 – تحسيس الأساتذة بما ينبغي أن يراعى في تعليم المواد اللغوية ودراسة النصوص الأدبية حرصا على إثراء خبراتهم وتجاربهم في الميدان العلمي والمهني.

6 - توجيه عمل الأساتذة وتمكينهم من استيعاب المستجدات العلمية والتربوية في مجال تخصصهم.

ويسعى هذا الملف بصفة خاصة إلى جعل الأستاذ الممارس للفعل التربوي ملما بكل ما يتعلق بالعملية التعليمية وأدوات تنفيذها من طرائق وأساليب وتقنيات ومنهجيات ونظريات...

مضمون الملف:

يتضمن هذا الملف المخصص لموضوع التعليمية في جوانبها المختلفة عددا من القضايا التربوية الأساسية التي تسند العمل التعليمي, وتقيس المدرس على استيعاب الحقائق التربوية والتي يقوم عليها علم التدريس وعلى النجاح في مهمته.

من ذلك القواعد المعتمدة في بناء منهاج تعليم اللغة العربية ومتطلبات التنظيم والتنفيذ كما يشمل الملف تبيان التطورات الحاصلة في ميدان منهجية التدريس من خلال شرح النظريات والمقاربات البيداغوجية الجديدة التي أصبحت نهجا متبعا في ميدان التدريس ومن خلال ذلك يستعرض الملف أهم التساؤلات التي تطرحها التعليمية بصفة عامة وتعليمية الأنشطة اللغوية ودراسة الأدب العربي بصفة خاصة. وحرصها على تمكين الأستاذ من الإحاطة بأسس المنهجيات والأساليب التي تتبع في تدريس كل نشاط من الأنشطة اللغوية المقررة من منهاج التعليم الثانوي ثم التعرض للأهم المرتكزات التي تقوم عليها تعليمية هذه الأنشطة مع ذكر بعض النماذج التطبيقية التي تجسد سيرورة الدرس.

ومن القضايا التي ينبغي الوقوف عندها أو الإشارة إليها على الأقل ضمن فصول هذا الملف هي ما يتعلق بالدور الاستراتيجي لعمل الأستاذ, لأن وظيفة الأستاذ لم تعد كما كانت في السابق محصورة في نقل المعرفة و توصيلها إلى الطلاب و انتقاء الأساليب التي تعين على شرح ما يتضمنه الكتاب وما يرد في أثناء الدرس.

إنما الوظيفة الأساسية للأستاذ اليوم هي إدارة القسم و تنشيط حياة المجموعة الطلابية و ما يمكنها من تمثّل المعرفة و استيعاب الحقائق . لذا ينبغي أن تكون لدى الأستاذ خبرة بإدارة القسم بشكل كامل بحيث يستطيع التحكم في أساليب تنشيط الأفواج وإدارة الحوار وتحفيز اهتمامات المتعلمين وإثارة دوافعهم إلى الحوار والنقاش وإبداء الرأي.

وإدارة القسم تتطلب إنجاز سلسلة من العمليات بدءا من التفكير في الموضوع (موضوع الدرس) والتخطيط لرسم أهداف تناوله وضبط إشكاليات التعلم التي قد يثيرها الموضوع المعالج وتصميم خطوات التعامل مع الحقائق والمعلومات التي يتضمنها، ومع

الإشكاليات التي يثيرها - إلى تحديد أساليب التنفيذ التي تلائم كل جزئية من جزئيات الدرس على أن تنسجم الأساليب مع قدرات الطلاب المتفاوتة، مع حصر النقاط التي تثير الجدل والحوار، والتي تقود إلى استخلاص الأفكار التي تمثل حصيلة جهود المعلم ونشاط المتعلم وتهيئ للتعلم الذاتي.هذه قضية والقضية الأخرى التي هي جزء من الدور المنوط بالأستاذ هي ما يتعلق بإشكاليات التقويم الذي قلّ الاهتمام به هو تقويم جهد الطالب ومستوى التحصيل لديه ونتاج التعلم المدرسي في جوانبه المختلفة الفكرية والعلمية .

وتتبع هذه القضية قضية أخرى تتصل بها وهي مشكلة التوجيه التي ما تزال تعامل بسطحية. إن موضوع التوجيه ينبغي أن يكون للأستاذ دور كبير في معرفة تقنياته وأساليبه وأهدافه وطريقة التعامل معه حتى تكون للأحكام التي تصل إليها المدرسة في نهاية المطاف أحكاما موضوعية لها قيمتها بحيث تضع التلميذ في المكانة التي تليق به وفي الرواق الذي يجب أن يسير فيه، وفي الوقت ذاته يشعر الطالب بحقيقة ما هو مؤهل له وقادر على السير في اتجاهه.

هذا وان أهم قضية تواجه الأستاذ هي أسلوب التعامل مع المنهاج (وهذه خطوة من خطوات إدارة القسم) والمنهاج ليس قائمة من المفاهيم والموضوعات أو النصوص وإنما هو مجموعة أهداف عامة وخاصة ومضامين متنوعة وطرائق وأساليب ووسائل يعتمدها الأستاذ لتحقيق الأهداف المسطرة، ومن ثم فمعرفة المنهاج معرفة صحيحة ودقيقة تضع الأستاذ وهو يمارس مهمته على الطريق الصحيح، ولابد أن يفرق الأستاذ بين معرفة المنهاج ومعرفة حاجات الطلاب الذين وضع من أجلهم ومن ورائهم حاجات المجتمع وانتظارات الأمة من تنفيذ المنهاج تنفيذا جيدا. فلابد إذن من معرفة اهتمامات البيئة وتطلعاتها التي تحاول المدرسة الاستجابة لها، وبما أن هناك فروقا بيّنة بين أفراد المجموعة الطلابية يتعين على الأساتذة أن ينوعوا طرائقهم وأساليب تعاملهم مع مفردات المنهاج بما يتفق وخصائص المجموعة من جهة والتطورات الحاصلة في مجال التربية من جهة ثانية.

وهنا يجد الأستاذ نفسه مضطرا إلى الإلمام بأساليب التعليم المفرد الذي يراعي حالة كل فرد وإمكاناته حتى يحقق العدالة التي هي من صميم العمل التربوي.

الوحدة الأولى: تطور منهجية التعليم

توطئـة:

التعليم نظام اجتماعي ثقافي، يسعى إلى تعليم الأفراد بتمكينهم من المعارف والمهارات التي يحتاجون إليها في حياتهم، بهدف جعلهم يرتبطون بماضيهم، ويتكيفون مع حاضرهم، ويتهيأون لمعايشة مستقبلهم.

وبما أن التعليم مرتبط بحياة الإنسان في شطريها، الفردي والجماعي، فإنه يتطور تبعا لتطور الحياة وتطور النشاط الفكري الذي يحرك الحياة ويوجهها، لذلك وجب أن نستعرض بعض الحقائق المتعلقة بتطور منهجية التعليم. و لتبيان ذلك، لا بد أن نشير إلى وضعية التعليم قديما، والاتجاهات التي كانت سائدة في مجال تربية الأطفال ونشر المعرفة، ثم نأتي إلى تيارات التعليم في العصر الحديث، وما أحدثته من تطور في مجال العملية التعليمية بصفة عامة.

كانت اهتمامات واضعي المناهج قديما، أو ما يعرف بالبرامج والمقررات الدراسية، منصبة على المحتويات المعرفية بجميع أشكالها، ونقلها إلى المتعلمين عن طريق التلقين ـ في الغالب ـ وغايتهم من ذلك حشو أدمغة المتعلمين بأكبر عدد ممكن من المعلومات والمعارف، فانجرّ عن ذلك تهميش دور المتعلم.

وبقي المتعلم والحال هذه، عنصرا ثانويا يفرض عليه تعليم معين دونما اعتبار لاستعداداته ورغباته، بل هو في نظر البعض مادة خام، قابلة للتشكل كما يراد لها، وهو صفحة بيضاء تقبل كل ما يخط عليها ويرسم، بهذا وبغيره تجاهلت التربية التقليدية طبيعة المتعلم، بل وأهملت طفولته، وراحت تعلمه كراشد، وبقدر ما أهملت شخصية الطفل بقدر ما أحيط المعلم بهالة من التبجيل والتقدير مبالغ فيهما أحيانا، للاعتقاد بأنه مصدر العلم والمعرفة جميعا، ودوره لا يعدو السرد لمضامين المادة، والمساءلة الشكلية، وانتظار الأجوبة المتوقعة، وعلى المعلم -حسب رأي *كومينيوس*: ((أن يقف فوق منصة عالية، بحيث يبقى الطلبة تحت مستوى ناظريه، ولا يسمح لأحدهم أن يعمل أي شيء سوى الإنصات والنظر

إليه، وعليه أن ينشّئ تلامذته على الفكرة القائلة بأن فهم المعلم نبع تتدفق منه سبل المعرفة، وواجب التلاميذ أن يصغوا إليه حتى لا يفوتهم شيء منه)).

لذا فالمعرفة لا يمكنها أن تنمو وتزدهر لتصبح معرفة حقيقية في هذا الجو الذي يعتبر العملية التعليمية مسألة فوقية، لا تقبل الجدل ولا النقاش، ناهيك عن المعارضة أو الرفض لما يقدم في حجرة الدرس، وبهذا ظلت المعرفة تقدم بطرائق ووسائل جعلتها غاية لذاتها، لا تأثير لها على سلوك المتعلم، لا نَماء فيها ولا نتاج لمعارف أخرى، ولا تواصل بين طرفي العملية التعليمية.

ظهور العلوم الحديثة: مع تطور الفكر الإنساني، وارتقاء الثقافات، واتساع مجالات المعرفة أخذت العلوم الحديثة في الظهور، ومنها علوم التربية والتعليم، وظهرت مدارس علم النفس المختلفة، كعلم النفس الوراثي الذي يتتبع الكائن الحي في نموه الذهني والعاطفي، وعلم النفس التفاضلي الذي يدرس الفروق الفردية.....وما إلى ذلك، فنشطت الأبحاث والتجارب لدراسة المتعلم واستنباط القوانين التي تسيّر نموه الطبيعي، وأخذت التربية تستفيد مما أسفرت عنه جهود علم النفس التربوي في هذا المجال، ومن جهة ثانية لم يقف بعض الباحثين عند الدراسات النظرية، بل انتقلوا إلى حيز التطبيق، فتأسست لذلك أولى ورشات علم النفس التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية ثم اتسع نطاقها ليشمل أوربا وغيرها من البلاد.

وازداد الاهتمام بالطفل ونموه الجسدي والعقلي والوجداني والاجتماعي، وأخذت نتائج التجارب تطبق في المدارس، وتُتخذ أساسا لتجارب ميدانية، كقياس مواهب الأطفال، وذكائهم، ومراحل نموهم، فأيقن المربون أن عملية التعليم آخذة في الاقتراب من العلوم التجريبية بفضل علم النفس الذي خدم التربية بصفة عامة، والتعليم بصفة خاصة، حين دعا إلى أن تهيأ للناشئ فرص النمو، وأن تعمل التربية على إبراز قدراته، وتهذيب سلوكه، وتنمية كافة جوانبه الشخصية، حتى يصبح قادرا على ملاءمة الطبيعة، ومجاوزة ذاته، وإسعاد نفسه وغيره.

وفي ضوء هذا التطور الذي عرفته التربية، واستفاد منه التعليم ظهرت نظريات ومقاربات في ميادين التدريس، كان الهدف منها العناية بالمتعلم واعتباره المحور الأساسي في العملية التعليمية، وجعلته ينطلق من مسائل يحياها ويساهم في حلها، ومعارف يهتم بها ويتمثلها، بعد أن كان مجرد متلقّ لها ومخزّن، إذ تغيرت النظرة إلى المعرفة نفسها، فلم تعد تعلم لذاتها، بل أصبحت تعلم بطرائق ووسائل تجعلها معبرا آمنا لإدراك معارف أخرى.

وأسفرت الجهود الحثيثة التي أصبح المتعلم يبذلها لاكتساب المعرفة إلى بناء شخصيته، واتساع مداركه بفضل ما كان يبذله من نشاط، كتقصّي الحقائق، وإعمال الفكر، و وضع الفرضيات...بحثا عن معرفة جديدة لم تعد المدرسة تجود بها عليه كما في السابق.

بهذا يكون العمل البيداغوجي قد انتقل من الاهتمام المتزايد بالمحتويات المعرفية، إلى نموذج الأهداف الذي حقق مدا معتبرا لعملية التعليم، من حيث منطلقاته ومسعاه، إذ أصبح مفهوم الهدف هو المدخل، والمحتويات المعرفية تتظافر جميعها لخدمته وتحقيقه.

المقاربة بالأهداف: يرى واضعو مصطلح المقاربة، أنها تعني الخطة الموجهة لنشاط ما، يكون مرتبطا بتحقيق أهداف معينة، في ضوء استراتيجية تربوية تحكمها جملة من العوامل والمؤثرات.

والمقاربة أنواع متعددة منها المقاربة البيداغوجية والتواصلية والتحليلية وغيرها، ويهمنا منها المقاربة الممنهجة التي تضم جميع المقاربات التي تخطط للفعل التعليمي تخطيطا محكما، ينطلق من أهداف محددة لتصميم عمليات التعليم ووسائله، وأساليب تقويمه، ومن طرائقها التدريس بالأهداف.

أهمية المقاربة بالأهداف: للمقاربة بالأهداف أهمية كبرى في العملية التعليمية، مما جعل العمل بها ضروريا، باعتبارها الأساس الصحيح لكل نشاط مدرسي هادف، ونقطة البداية في إقامة العملية التعليمية على أسس متينة، ويرى معظم منظري التربية والتعليم أن أهمية المقاربة بالأهداف تنبثق من الفوائد التي تحققها لأي نظام تعليمي، والتي يمكن إيجازها فيما يلي:

1. بلورة الفلسفة التربوية للمجتمع الذي تخدمه التربية
2. توجيه كافة عناصر النظام التعليمي وترشيدها نحو ما ينبغي تحقيقه.
3. تحديد معالم العملية التربوية وتيسير الاختيار المناسب للمحتوى التعليمي، وخبرات ومواقف التعلم.
4. تمكين القائمين على التعليم من معرفة نوع الوسائل والأدوات التعليمية، لتنظيم نشاط التدريس وكذا معرفة أساليب التقويم وأدواته، وبناء معايير سليمة لتقويم مكونات النشاط التعليمي، ونتائج التعلم.
5. إتاحة الفرصة لتقويم جهود المعلمين والمسؤولين عن التعليم تقويما موضوعيا، وتقدير العائد من هذه الجهود.
6. تقديم الاقتراحات الكفيلة بتحفيز الأساتذة حتى يكون أداؤهم على أكبر قدر من الفاعلية.

التدريس بوساطة الأهداف: أجمع رجالات التربية والتعليم على صعوبة تحقيق ذلك النجاح المرجو من عملية التدريس، إذا لم تكن أهداف الدرس المقرر قد حددت مسبقا. ولذا لا يختلف دور الأستاذ في تحديد أهداف الدرس، قبل الشروع فيه، عن دور المقاول المعماري، وهو مقدم على تشييد عمارة، فهو مضطر أولا إلى أن يتعرف على مواصفات العمارة كما يريدها صاحبها- أي الأهداف المعمارية المراد تحقيقها- وذلك بواسطة التصاميم التي تترجم تلك الأهداف. ثم يعتمد إلى رسم خطة العمل (الطريقة) ثم استعراض كل الوسائل المناسبة والكفيلة بمساعدته على إنجاز ذلك المشروع (الوسائل وأدوات الإنجاز) ثم يشرع في العمل (التنفيذ) على أن يقف عند كل مرحلة من مراحل البناء لقياس نسبة الإنجاز ومدى مطابقة هذه النسبة إلى التصميم العام، أي التقويم.

وإذا كان هذا شأن المقاول المعماري، فحري بالأستاذ، وهو يبني العقول، ويكون الأجيال، أن يتخذ بالضرورة- هو الآخر- مجموعة من التدابير والوسائل، قبل البدء في عملية التدريس، حتى يضمن للمجهودات الكبيرة التي ما فتئ يبذلها، أكبر قدر من النجاح.

خطوات التدريس بالأهداف: تحديد الأهداف، المحتوى، الوسائل المساعدة، التنفيذ، التقويم.

أ-تحديد الأهداف: ينطلق الأستاذ عند تحديد أهداف الدرس من المقررات الرسمية، ثم من وضعيات تلاميذه ومتطلباتهم وحاجاتهم، فيضبط أهدافه بكيفية دقيقة، وقابلة للتحقيق. ويمكن الاستعانة بالإجابة عن الأسئلة الآتية - مثلا- لتحديد تلك الأهداف:

- ما الذي أريد أن أبلغه أو أصل إليه ؟ لماذا ؟
- أي سلوك أرغب في تغييره عندهم ؟ وما علة ذلك ؟
- ماذا سأقدم من جديد في هذا الدرس إلى التلاميذ ؟

ب- المحتوى: ثم يأتي دور اختيار المحتوى الذي لا بد أن يلائم الأهداف المسطرة، ويخدمها من جهة، ويستجيب لحاجات التلاميذ وميولهم من جهة أخرى، فيسهم في تحقيق ما ينتظر من العملية التعليمية إجمالا.

كما يشترط في الموضوع الذي هو محل الدرس أن يكون من مقررات المنهاج الدراسي، وأن يستجيب من حيث الكم إلى الحجم الساعي المخصص، وأن يتلاءم تناوله ومستوى التلاميذ حتى لا ينفروا منه لبساطته وسذاجته أو لغموضه وانغلاقه عن الفهم.

ثم يحرص الأستاذ على ألا يفوته تذليل ما فيه من صعوبات، وقضايا قد تعترضه في أثناء الدرس، والتي لم يعرها ما تستحقه من اهتمام في أثناء التحضير، إذ ليس مستبعدا أن يلح بعض التلاميذ النابهين أو المتربصين بعثرات الأستاذ على جزئية من جزئيات الدرس، فات الأستاذَ التفكيرُ فيها أو تعمد إهمالها لغموضها، فيجد نفسه – وقد أسقط في يده – حرجا كبيرا، وبخاصة إذا لم يكن يملك تلك المهنية العالية التي تمكنه من حسن التخلص.

ج- الطرائق و الوسائل: ويلي مرحلة تحضير المحتوى، دور التفكير في الوسائل والطرائق المساعدة لعملية التنفيذ:

- كيف أقدم هذا الدرس، أيا من الطرائق أتبع ؟
- أهي الإلقاء أوالحوار والقياس؟ أم هي الاستقراء أوالقياس ؟

- أم أن طبيعة الدرس تستلزم أكثر من طريقة ؟
- أي الوسائل التعليمية سأوظف؟

بعد ذلك يعمد الأستاذ إلى تقديم ما يراه ضروريا من وسائل، لإنجاح عملية التنفيذ، فيتأكد من توافرها، والعمل على استحضارها وطريقة استعمالها، ويحدد دوره ودور التلميذ في كيفية الاستفادة منها في أثناء الدرس.

د- التنفيذ: وتأتى مرحلة التنفيذ، أو تقديم الدرس الجديد، أي تطبيق الخطة التي أعدها الأستاذ، ورسم فيها الخطوات المزمع تناولها والسير في ضوئها، أولها: تهيئة أذهان التلاميذ لاستقبال المعلومات الجديدة والمعارف، في جو يثير التشويق ويشد الانتباه، يلجأ فيه إلى طرح أسئلة ذكية ممهدة، تدعو إلى إعمال الفكر وشحذ الذهن، أو مراجعة درس ماض له صلة بالدرس الجديد، وليس بالضرورة أن يكون الدرس السابق، أو أن يعمد الأستاذ إلى عرض قضية، أو إشكال، له صلة بمجال الدرس...الخ.

ثم يضع الأستاذ تلامذته وجها لوجه أمام جزئيات الدرس، وفق الأهداف المحددة سابقا، ويدفعهم إلى مناقشة كل جزئية من جزئياته، وان يشجع ما جاء به التلاميذ من آراء صائبة ويثمنها، ويقبل أخطاء بعضهم، ويعمل على تصحيحها وفق ما تقتضيه الأساليب التربوية الحديثة، وألا يكبت اندفاع التلاميذ ومخالفتهم لبعض ما يتمخّض عليه الدرس من آراء، وإذا لاحظ في ذلك انحرافا، فعليه أن يقنعهم بالعدول عن ذلك بالحكمة والدليل.

وبكلمة موجزة، على الأستاذ أن يكون قادرا على الاندماج في عمل تلامذته، وألا يبقى في وضعية الحكم أو المقيّم الدائم، وتتواصل عملية التنفيذ بمثل هذه الروح إلى نهاية الدرس في جو يوحي بتحقيق الأهداف المسطرة.

هـ. التقويم: ويتم بالإجابة عن الأسئلة التالية، بدقة ووضوح:

- ماذا أريد أن أقوّم؟ الأهداف التي حددتها؟ أم النتائج التي توصلت إليها؟ أم الوسائل التي قدمت بها الدرس ؟
- هل حقق التلاميذ النتائج المرجوة من الدرس ؟

- عماذا أسألهم ؟
- ما الذي يجب أن ينجزوه حتى يبرهنوا على أنهم فعلا قد تعلموا ما قُدّم ؟
- كيف سأقوم عمل التلاميذ، أو أقيس مستواهم ؟
- متي أقوم ؟ في أول الدرس، في وسطه، أو في آخره ؟
- ما هي وسائل هذا التقويم ؟ تمارين، أسئلة شفوية أو كتابية، تحرير فقرة ...؟

من الأهداف إلى الكفاءات: ما فتئت طرائق التعليم و التعلم تتطوّر من عصر إلى آخر، باحثة عن السبل الكفيلة بتحقيق مردودية أفضل لعملية لتعليم، كان من أهمها المقاربة بالأهداف التي ظهرت في أوائل النصف الثاني من القرن الماضي، والتي تمثلت في محاولة تحديد أهداف تربوية تصف بدقة السلوك المنتظر من التلاميذ في أعقاب نشاط تعليمي ما، بالإضافة إلى المقاييس المساعدة على تقييم ذلك السلوك.

غير أنه، وفي عدد من الحالات، تبين أن العمل بالأهداف في الميدان البيداغوجي؛ أدّى إلى تفتيتِ و تجزئة الأهداف التربوية، محتويات التعليم، كما فرض تخطيطا صارما لنشاطات التعليم، مما أدّى إلى الحدّ من إرادة الإبداع والابتكار عند الأستاذ و التلميذ على سواء.

فجاءت المحاولة الثانية في أواخر القرن الماضي، لتوجه العمل التربوي توجيها جديدا و تصحح المسار التعليمي، وهي ما يعرف حاليا بالمقاربة بالكفاءات.

المقاربة بالكفاءات: الكفاءة عند بعض المربين، هي مجموعة من التصرفات الاجتماعية والوجدانية والمهارات الحس/حركية التي تسمح بممارسة مناسبة، للقيام بدور ما، أو وظيفة أو نشاط.

وهي عند البعض الآخر، تجنيد عدد من المعارف والقدرات والمهارات والخبرات، وتوظيفها لحل إشكال بسيط أو معقّد يتعلّق بالجانب الدراسي أو المهني أو الحياتي الخاص منها والعام.ويستفاد من هذا أن المعرفة وحدها لا تعني الكفاءة، وكوننا نعرف لا يعني أننا أكفاء بالضرورة، لأنه باستطاعتنا- مثلا- أن نلمّ بتقنيات جهاز التلفاز دون أن نحسن

إصلاحه، كما باستطاعتنا الإلمام بقانون السير دون أن نحسن السياقة، وهكذا. وعلّة ذلك هي أن الكفاءة يحققها الفعل ولا تحصل قبله، أي أنه لا وجود للكفاءة إلا إذا تأكّد وجودها عند الأداء.

يقودنا هذا التصور للكفاءة إلى التسليم بأننا لا نتعلم بالضرورة لنعرف فحسب، ولكن نتعلم خاصة لنتصرّف.

الكفاءة نتاج مجموعة من المعارف: إن المقاربة بالكفاءات تحوّل نصيبا من المعارف الدراسية إلى موارد لحلّ مشاكل، أو تحقيق مشروع، أو اتخاذ قرار، الأمر الذي يسمح بدخول مميّز في عالم المعارف، بدلاً من العمل باستمرار على استيعابها.ذلك لأن المعرفة التي ينطلق منها الدرس، تستهدف إنماء جملة من المهارات والقدرات التي تنمّي شخصية المتعلّم، وتكسبه تكيفًا مع متطلبات الحياة، ولذلك يحرص المربون على جعل كل من المعرفة و القدرة والمهارة سبيلا إلى اكتساب الكفاءات.

وقد أثبتت خبرات التعليم أن التلاميذ الناجحين في دراستهم والذين يملكون درجة عالية من الاستيعاب هم أولئك الذين يطمحون إلى تحسين نوعية حياتهم الخاصة ويثبت هذا بوضوح ضرورة وأهمية وجود الحافز لتحقيق الهدف وإكساب الكفاءة.

الوسائل المنتجة للكفاءات: إن الوسائل المنتجة للكفاءات متعددة تعدد نظريات المربين وآرائهم فيها، نذكر منها على سبيل المثال:

- تعلم مؤسّس على اكتساب الكفاءات لا على مجرّد تراكم المعارف،
- جعل المعارف أدوات مجندة لمواجهة متطلبات الحياة،
- توجُّه التعليم نحو تنمية القدرات العقلية، كالتحليل والتركيب وإيجاد الحلول لمختلف المشاكل المطروحة،
- تبنّى أسلوب إدماج المعارف بدلاً من استقلال بعضها عن بعض، وذلك بالعمل على الحدّ من الحواجز

التـي تفـصل بـين المـواد. وبنـاء علـى هـذا يؤمّـل فـي الأسـاتذة أن يـشعروا بمـسؤولية التكوين العام لتلامذتهم،

لأن مادّة تخصص كل منهم لا يمكن- وحدها- أن تكسب التلميذ الكفاءة المرجوة.

- وبما أن التعليم بالكفاءات ليس هو القطيعـة مـع التعليم عن طريق الأهداف و لـيس هـو ثورة في التعليم ولكنه مجرّد تطوّر.

- وبما أن اكتساب كفاءة لا يعني إدارة الظهر للمعارف، بل إنه استثمار وتثمين لهـا حين تحوّل إلى كفاءات وتوظف في مختلف مجلات الحياة و تساهم في حل مشكلاتها.

فإنّ طريقة التدريس بالكفـاءات لا تختلف إذًا عن طريقـة التـدريس بالأهداف، مـن حيث مراحلها وخطوات السير في تنفيذ مضامينها، شأنها في ذلك شأن طرائق التـدريس النـشيطة التي يحرص فيها الأستاذ على إشراك المتعلّم و على دفعه إلى استخلاص ما ينبغي اكتسابه.

فعلـى الأسـتاذ أن يمـنهج نـشاطه التعليمـي فـي ضـوء مـا سـبق، لأن خطـوات المنهجيـة المتبعة في تنشيط العملية التعليمية، هي الخطوات ذاتها، الـواردة فـي التعليم بالأهداف، لأن الأهداف التي ننطلق منها، والتي نسعى إلى تحديدها بدقة قبل الإقدام على التنفيذ، هي بمثابة لافتات أو معالم نضع فيها مـا نـودّ تحقيقـه، سـواء كـان مهـارة لغويـة أو تـذوقا أدبيًـا أو قـدرة فكرية أو كفاءة تعبّر عما يمتلكه المتعلّم من خبرة ودراية و قدرات في ميدان معيّن. وحتـى تكون عملية التدريس بالكفاءات أكثر نجاحا ينبغي:

- العمل بطرائق الإشكالات على مدى الدرس،

- ربط المعارف بالوضعيات الجديدة و تجنيدها في سياقات غير سياقاتها الأصلية،

- تجميع المعارف المتعلقة بالموضـوع الواحد، و ذلك ما هو حاصـل بالفعل فـي مدارسـنا، مثل عمليات التحويل المختلفة في المجال اللغوي مثلا، كتحويل فقرة من صيغة التذكير إلـى صيغة التأنيث وما يقتضيه ذلك من معارف في التعبير و النحو والصرف والإملاء.

- عن طريق سوق الألغاز التعليمية، مثل: " هي الحارس الأمين للفعل، تقيه من الجرّ" ما هي؟.

كيف يتم بناء الكفاءات ؟

نحاول الإجابة عن هذا السؤال الشائك، عمليا من خلال اللوحة التالية:

النشاط	الموضوع	وضع المتعلّم أمام الإشكال الآتي:	الكفاءة المرجوة
أ) لغة	قاعدة التقاء الساكنين	لماذا يكسر ما سبق منهما؟	القدرة على التعليل الآتي: ليكون النطق سهلا، سلسًا (اقتصاد لغوي)
ب) لغة	الفاعل: هو من يقوم بالفعل...	"مات الشيخُ" ماذا فعل الشيخ؟	. الفاعل هو أيضا من يقع عليه الفعل أحيانا (القدرة على تحليل القاعدة و الوقوف على أدق جزئياتها)
ج) لغة	<u>الحال و الخبر</u> - الأشجارُ ثمارُها لذيذة. - ترك اللاعبُ الملعبَ غاضبًا.	هل يمكن الاستغناء عن أحدهما (الحال-الخبر) دون أن يختل معنى الجملة؟ لماذا؟	القدرة على سبر الضوابط اللغوية وتحديد وظيفتها في سياق التعبير - كما في الجملة الثانية، حيث يستنتج أن <u>الحال</u> فَضلة يمكن الاستغناء عنها –غالبا-
د) لغة	خصائص كل من الأسلوب الأدبي والأسلوب العلمي	هب أنك طبيب و أردتَ أن تُعزّي صديقا في وفاة جدّته. فبأيّ الأسلوبين تكاتبه؟ و لماذا؟	عدم الاكتفاء بحفظ خصائص كل من الأسلوبين (القدرة على توظيف ذينك الأسلوبين توظيفا صحيحا)

إن المتمعّن في اللوحة السابقة، وما استهدف فيها من كفاءات من خلال النشاطات والمواضيع والإشكالات السابقة، يتبيّن بوضوح أن الكفاءات المزمع تحقيقها لم يعمد فيها

إلى إجابات جاهزة أومتوقعة، وإنما هي ناتجة عن إعمال للفكر وبذل للجهد والتقصّي من قبل المتعلّم.

ففي المثال (أ) لم نطالب المتعلم بتطبيق القاعدة المقررة بأنه إذا التقى ساكنان يكسر ما سبق، ولكن طالبناه بعمل حيوي، يتمثل في التعرف على سبب (الكسر) نفسه وعلّته.

وفي نشاط القواعد، لم نطرح على المتعلم الأسئلة المعهودة المباشرة، كذكر الفرق بين الحال والخبر في تأدية المعنى، ولكن طالبناه بالإجابة عن أي منهما يمكن الاستغناء عنه، حتى يتمكّن مستقبلا من توظيفها بكفاءة...وقل مثل ذلك عن الكفاءات المرجوة في النشاطين(ب) و(د).

ومن شأن هذه الطريقة أن تعين الأستاذ على بناء الكفاءات التي ينوي توافرها في تلامذته، فيبني خطته على غرار اللوحة السابقة، أو يلجأ إلى خطة أخرى يستحدثها لنفسه، ليتجّه إلى مجال بناء الكفاءات، فيصبح مكوّنا و منظمًا لوضعيات ومواقف، لا مجرد موزّع للمعلومات ومقيّم للاستظهارات.

وفيما يلي نوعان آخران من التطبيقات اللغوية المختلفة، التي يمكن أن تشكل موردًا آخر لكفاءات جديدة لدى المتعلّم. وعلى الأستاذ أن يجري عليها التعديلات التي يراها، وأن ينسج على منوالها.أو أن يأتي بغيرها شكلا ومضمونا.

التدرج في اكتساب كفاءة: تجميل نص من خلال نص

(أ)	**تغيير المفردات:1. إعادة النص كما هو(قراءته بتمعّن).** **2. إعادة النص مع تغيير في الألفاظ (بألفاظ أجمل).** **3. إعادة النص مع تغيير في العبارات (بعبارات أجمل).**
(ب)	**تغيير في التعابير: 1. إعادة النص مع تبديل تعابير حقيقية بتعابير حقيقية أخرى.** **2. إعادة النص مع تبديل تعابير حقيقية بتعابير مجازية.** **3. إعادة النص مع تبديل تعابير مجازية بتعابير مجازية أخرى.**
(ج)	**تغيير في الأفكار: 1. إعادة النص مع تغيير في الأفكار بأفكار مشابهة.** **2. إعادة النص مع تغيير في الأفكار بأفكار مخالفة.** **3. إعادة النص مع تغيير في الأفكار بأفكار مناقضة.**

إنتاج نص جديد من نص أصلي، بإتباع الخطوات التالية:

(أ)	**1. إعادة كتابة النص الأصلي كما هو بإمعان و تدبّر.** **2. إعادة كتابة النص الأصلي كما هو بإمعان و تدبّر مع تغيير الجنس: مذكر/ مؤنث.** **3. إعادة كتابة النص الأصلي كما هو بإمعان و تدبّر مع تغيير العدد (أي تحويله مما هو عليه من إفراد أو تثنية أوجمع إلى صيغة أخرى: من الإفراد إلى الجمع- مثلا-).**
(ب)	**1. تغيير الزمان أو المكان (واحد منهما).** **2. تغيير الزمان و المكان (كلاهما).** **3. تغيير الأحداث (كأن يتحدّث النص عن هزيمة عسكرية، حوّلها إلى نصر، أو العكس... و هكذا).**
(ج)	1. **إنتاج نص مشابه شكلا و مضمونا.** 2. **إنتاج نص مشابه شكلا و مخالف مضمونا**

	3.	**إنتاج نص مشابه شكلا بمضمون جديد.**
(د)	**1.**	**إنتاج نص مخالف شكلا و مشابه مضمونا.**
	2.	**إنتاج نص مخالف شكلا و مخالف مضمونا.**
	3.	**إنتاج نص مخالف شكلا و بمضمون جديد.**

وليس بخافٍ ما لأهمية قيام المتعلّم بالتنقل بين مثل هذه العمليات الأدبية واللغوية، الزمانية والمكانية وما تقتضيه مثل هذه العمليات من معارف ضرورية للتحويل، والتغيير، والتحرير، والتقديم، والتأخير، الأمر الذي يتوّج بحصول المتعلّم على كفاءات متعدّدة، تؤهله في آخر المطاف، لا نقول إلى امتلاك ناصية اللغة! ولكن تمكنه على أقلّ تقدير من بعض جزئياتها.

والملاحظ أن ما اقتُرح من تطبيقات على المقاربة بالكفاءات، لا يعدو أن يكون اجتهادات من قبل بعض المربين، لذا فللأستاذ أن يتصرف فيها بحرية، وأن يطبق منها ما يراه مناسبا وممكنا. ففي التمارين السابقة - مثلا- يمكنه أن يختار من" تجميل نص من خلال نص" ، الجزء الثالث من التمرين (أ) وهو: " إعادة النص مع تغيير في الأفكار بأفكار مناقضة".

- ويمكنه الاكتفاء بتطبيق الجزء الثاني من التمرين (د) في "كتابة نص مخالف مضمونا"
- ويكون الأستاذ بتطبيقه هذه الجزئية فقط، قد سار على نهج المقرابة بالكفاءات.

تقييم المقاربة بالكفاءات: يخضع العمل بالمقاربة بالكفاءات إلى التقويم كغيره من الأعمال، غير أن تقويم هذه المقاربة يختلف شيئًا ما عن غيره في مقاربات أخرى، ذلك لأنّ طبيعة تقويم الكفاءات هي أوّلاً، تقييم للقدرة على إنجاز نشاطات، بدل استعراض المعارف الشخصية. ولهذا، ليس من الضرورة بمكان أن نطبّق على المقاربة بالكفاءات، طرائق تقويم المكتسبات المعهودة كطرح الأسئلة المعارفية، أو الامتحانات متعلقة بالمحتويات....، لأن تقويم كفاءة هو تأمل التلاميذ وهم يعملون، و إصدار حكم على الكفاءات التي هي في طريق التكوين.

وتجدر الإشارة إلى أنه من السهل تقويم معارف التلميذ ومكتسباته، وليس الأمر كذلك عند تقويم كفاءاته، لأن تقويم الكفاءات، لا يتم إلاّ بملاحظة المتعلّم وهو يمارس الفعل، و قد يكون في أثناء ذلك في عراك مع وضعيات معقّدة و مسائل مستعصية.

الخلاصة: ما يمكن تأكيده في الأخير، هو أن منهجية التعليم و التعلم قد تطورت تطورًا ملحوظا، تبعا للتطور الحاصل في مجال الدراسات النفسية والأبحاث التربوية.

فبعد أن كان الاتجاه السائد في النظام المدرسي هو التركيز على التعليم و على المعلم، أصبح الاتجاه اليوم مركزًا على التعلم وعلى فاعليات التلميذ.

وتطورت النظرة إلى وظيفة التدريس، التي لم تعد محصورة في نقل المعرفة، وتوريث الأفكار، وإنما أصبح اهتمامها الأساسي هو بناء الفرد وتنمية قدراته.

وإذا كانت المعرفة هي المنطلق في هذا البناء، فإنها ليست غاية في حدّ ذاتها، وقد بيّنت التطورات الحاصلة في مجال الدراسات النفسية و الأبحاث التربوية و الاجتماعية، أن تحصيل المعرفة إذا قصد لذاته لا يُكوّن لنا متعلمين قادرين على التفكير المبدع، وعلى العمل المنتج، ولا ينمّي ما لديهم من إمكانات فكرية ومواهب وقدرات كامنة.

لذا أصبح الاهتمام منصبًّا على غائية المعرفة، لا على المعرفة في حدّ ذاتها، لأنها - أي المعرفة- لا بدّ منها، ولكن طرائق توظيفها والنظر إلى ما تحدثه من تأثير في شخصية المتعلّم، وتقديمها وفق هذا التوجّه هو الغاية التي يجب الحرص على تحقيقها.

إن الاهتمام بغائية المعرفة منشؤه الاهتمام بالتلميذ، وقد أكدت الأبحاث في هذا المجال أنّ المتعلّم الذي تُوجَّه إليه المعرفة يُعدّ طرفا أساسيا في عملية التدريس، لذا لا بد أن تُراعى حاجاته واهتماماته واستعداداته، تلك الاستعدادات التي تستطيع المدرسة تثمينها وتوظيفها في مجال تنمية القدرة على البحث والاكتشاف والاستدلال.

وهذا هو الذي جعل المربين يوجهون اهتمامهم إلى اختيار الطرائق والمقاربات المنهجية التي تستطيع أن تحقق عملية التعلّم، وتُطوّر النظرة إلى وظيفة المعلم، وتحفّز التلاميذ على بذل الجهد. ويعنى هذا أن الطرائق والأساليب التي ينبغي اعتمادها في مجال

التعليم؛ هي الطرائق التي تحفّز على التفكير، وتدفع المتعلّم إلى المشاركة في كل النشاطات التي تتخلّل الدرس، وبهذا التوجه تصبح وظيفة المدرسة إكسابَ المتعلمين القدرة على إنتاج المعرفة إلى جانب القدرة على توظيفها.

وبهذا نستطيع تلخيص المراحل التي عرفها تطور منهجية التعليم في النقاط التالية:

1. الحرص على تلقين المعرفة باعتبارها غاية في بداية الأمر.

2. الاهتمام بتوظيف المعرفة في مجال تنمية القدرات وبناء الشخصية في مرحلة موالية.

3. الاهتمام بالمهارات التي تترجم المعرفة، وتخلصها من الطابع النظري، بعد تطور النظرة إلى التعليم.

4. الاهتمام بالكفاءات التي هي توظيف للمعارف والقدرات والمهارات، والتي بها يصبح المتعلّم:

- عارفًا وقادرًا وماهرًا.
- مستوعبا وظيفة المعرفة وامتداداتها العملية.
- قادرًا علي التعامل مع الوضعيات المستجدة.
- ماهرًا فيما يمارسه تجاه هذه الوضعيات.

الوحدة الثانيـة: تحليل مناهج التعليم الثانوي

تعريف عام بالمناهج المطبقة.

يعرف تدرريس اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي ثلاثة مناهج رسمية وهي:

- منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام الصادر في ماي سنة 1993
- برنامج اللغة العربية وآدابها لشعب التعليم التقني للسنتين:(2، 3) الصادر في ماي 1995
- منهاج اللغة العربية الموجه إلى أبناء الديبلوماسيين الصادر في مارس 1997

وسنبين الفئات المعنية بتطبيق كل منهاج من المناهج الثلاثة السابقة والأسس التي بنيت عليها وما بينها من اتفاق واختلاف.

أولا: منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام

هذا المنهاج هو الأكثر بروزا في التعليم الثانوي لأنه موجه إلى فئة واسعة من تلاميذ المرحلة الثانوية، ويعد النموذج الذي يظهر مكانة اللغة العربية وآدابها في هذه المرحلة ويطبق على التلاميذ الذين يوجهون إلى السنوات والشعب الآتية:

السنة الأول: جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم وتكنولوجياالسنة الثانية: شعبة الآداب والعلوم الإنسانية، شعبة الآداب والعلوم الإسلامية، شعبة الآداب واللغات الأجنبية، شعبة علوم الطبيعة والحياة، شعبة العلوم الدقيقة، شعبة التسيير والاقتصاد، الشعبة التكنولوجية(هندسة مدنية، هندسة كهربائية، هندسة ميكانيكية).

السنة الثالثة: تضم الشعب نفسها الموجودة في السنة الثانية.

ثانيا: برنامج اللغة العربية وآدابها لشعب التعليم التقني:

هذا البرنـامج هو أقل انتشارا من الأول ويطبق على التلاميذ الذين يوجهون إلى الشعب التقنية ابتداء من السنة الثانية الثانوية، ويعني ست شعب في كل سنة وهي:

السنة الثانية:الشعب:الإلكترونيك، الكهروتقني، الصناعة الميكانيكية، البناء والأشغال العمومية، الكيمياء، تقنيات المحاسبة.

السنة الثالثة: تضم الشعب نفسها الموجودة في السنة الثانية.

ثالثا: منهاج اللغة العربية الموجه إلى أبناء الديبلوماسيين:

هذا المنهاج محدود الانتشار وهو مطبق حاليا في ثانوية واحدة هي " ثانوية الشيخ بوعمامة" بالجزائر

العاصمة، ويخص أبناء الديبلوماسيين الجزائريين الذين يعودون إلى أرض الوطن بعد انتهاء مهام آبائهم ولأن أبناءهم كانوا يدرسون برامج أخرى أثناء وجودهم في الخارج، وحتى لا يتأثر مسارهم الدراسي وضعت لهم برامج خاصة في جميع المواد بما فيها مادة اللغة العربية ويضم هذا المنهاج نمطين من التعليم هما:

النمط ما قبل العادي: وهو مبني على أساس ثلاثة مستويات: الأول، والثاني، والثالث.

النمط العادي: وهو مبني على أساس السنوات الآتية: السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة.

عناصر منهاج التعليم الثانوي العام:

يعتبر هذا المنهاج النموذج الذي حذا حذوه المنهاجان الآخران، ولذلك سنعرض لتحليله أولا ثم نتناول المنهاجين الآخرين مركزين على السمات البارزة فيهما بالنسبة إلى منهاج التعليم الثانوي العام زيادة ونقصا .

تبنى هذا المنهاج المقاربة التربوية المتمثلة في التدريس بوساطة الأهداف، حيث جعل الهدف وهو أحد مكونات المنهاج المحور الأساسي في العملية التربوية بينما جعل المكونات الأخرى وهي: (المضامين، الطرائق والوسائل، التقويم) وسائل وأدوات تتفاعل فيما بينها لتحقيق أهداف اللغة العربية وآدابها في المرحلة الثانوية، ولما كان هذا التوجه جديدا في تدريس المادة فقد مهد المنهاج بمقدمة أطلق عليها اسم المقدمات المنهجية ثم استعرض مكوناته وختمه بملحق المقدمات المنهجية: وتشمل:

أ - التمييز بين البرنامج والمنهاج: يتبين من قراءة المنهاج أن البرنامج هو مجموعة من المواد والموضوعات يتجه الاهتمام فيها إلى التعليم الذهني على أساس أن التربية معارف جاهزة تقدم إلى المتعلم.

أما المنهاج فهو مجموعة من العمليات المخططة المؤلفة من الأهداف والمضامين والطرائق والوسائل وأساليب التقويم بهدف تعديل سلوك المتعلم، ولما كانت المادة في السابق قد قدمت انطلاقا من مفهوم البرنامج فإن التحول حاليا إلى المنهاج هو تحول من تلقين المعارف إلى سبل تبليغها وبعبارة أدق هو التحول من فكرة التعليم إلى فكرة التعلم لأن ذلك هو السبيل الذي يمكن المتعلم من تنمية قدراته في مجالات اكتساب المعرفة والتصرف فيها والتأثير الإيجابي في البيئة التي يعيش فيها.

ب - مطالب المنهاج: طرح المنهاج نوعين من المطالب:

- المطالب المنهجية:وتتجلى في:

*ربط أهداف اللغة العربية بمهام التعليم الثانوي ومبادئه وجعل التنفيذ قائما على بيداغوجية الأهداف.

* ترجمة المبادئ إلى أهداف وترجمة الأهداف إلى معارف.

* تحقيق التكامل بين مضامين أنشطة المادة.

* تنويع طرائق التبليغ واعتماد التقويم بأنواعه المختلفة.

- المطالب البيداغوجية:وتتجلى في:

* الكفاءة العلمية والتربوية للأستاذ

*منح المتعلم فرصة المبادرة

* اعتماد الطرائق النشيطة والوسائل المناسبة.

* توفير الوثائق الميسرة لعمل المدرس والتلميذ.

التعامل مع المنهاج: وتتجلى في دعوة المتعاملين معه إلى:

* قراءته قراءة متأنية تمكن من فهم أسسه ومبادئه القائمة على مساعدة المتعلم على النمو والتكيف مع التغيير.

* رسم خطة العمل التي تتماشى مع منطق التعلم.

* التوزيع السنوي المتوازن للوحدات التعليمية والتفكير في الطرق التي تمكن من استدراك الحصص التي يتعطل إنجازها.

المكونات الأساسية لمنهاج التعليم الثانوي العام:

1 - **الأهداف:** وهي أنواع ثلاثة:

أ - الأهداف العامة: الأهداف المنتظر تحقيقها من تدريس المادة في المرحلة الثانوية

ب - الأهداف الخاصة: وهي الأهداف التي تتعلق بفروع المادة (النصوص، قواعد اللغة، البلاغة، العروض، التعبير، الأعمال الموجهة، الأعمال التطبيقية، المطالعة الموجهة.) وصنفها إلى ثلاثة أنواع:

- الأهداف المعرفية وهي المتصلة بالتكوين اللغوي والأدبي للمتعلم.

- الأهداف المنهجية وهي المتصلة بإكساب المتعلم القدرة على العمل والتعلم.

- الأهداف التعليمية وهي المتصلة بممارسة المتعلم اللغة شفهيا وكتابيا والتكوين الذاتي عن طريق المطالعة.

ج - الأهداف الإجرائية وتحدث عنها في الملحق وهي تتصل بإنجاز درس معين ويحددها المعلم مراعيا فيها حاجات المتعلمين من جهة والأهداف العامة والخاصة من جهة أخرى، وتخضع إلى المواصفات الآتية:

* تحديد السلوك أو الإنجاز المطلوب من المتعلم بدقة

* مراعاة الشروط أو الظروف التي يكون عليها المتعلم أثناء الإنجاز

* ضبط المعايير التي تقاس بها درجة الإتقان مثل مدة الإنجاز.

وهذا نموذج توضيحي لصياغة هدف إجرائي(المنهاج صفحة: 126)

الإنجاز أو السلوك	الشروط أو الظروف	المعايير
في نهاية الدرس يكون التلميذ قادرا على استخراج ثلاثة أفعال ناقصة في لائحة لعشرة أفعال	**شفويا في ظرف دقيقتين**	**دون أن يرتكب خطأ**
يكون قادرا على استخراج تشبيهين من ثلاثة أبيات شعرية	**كتابيا في ظرف 5 دقائق**	**كل تشبيه يساوي 05 علامات**
يكون قادرا على تلخيص نص من ثلاثين سطرا	**ينجز التلخيص خارج القسم في عشرة أسطر**	**50 % للأفكار 30 % للمنهجية 20 % للغة والأسلوب**

ولم يميز المنهاج بين مختلف الشعب في تحديد هذه الأهداف ولكنه عند تحديد ملامح المتخرج في نهاية المرحلة الثانوية رأى أن هناك ملامح مشتركة بين تلاميذ المرحلة الثانوية وملامح خاصة بالمتخرجين من الشعب الأدبية وأخرى تتعلق بالمتخرجين من الشعب العلمية والتكنولوجية ومحك التمييزبينهما يبدو دقيقا جدا كما يتضح من الجدول الآتي:

العناصر	ملمح المتخرج من الشعب الأدبية	ملمح المتخرج من الشعب العلمية
المعارف اللغوية والأدبية	- التمكن من القواعد الأساسية للغة واستعمالها في الإبداع - الإطلاع على القدر الكافي من الثقافة الأدبية والعامة وعلى أهم التيارات الأدبية العالمية - القدرة على الاستفادة من المطالعة والتمكن من أساليب النقد.	- الإلمام بالقواعد الأساسية للغة والقدرة على توظيفها - الاطلاع على القدر المناسب من الثقافة الأدبية والعامة - الاطلاع على بعض أساسيات النقد.
القدرات والمهارات	- التعبير عن الأفكار والعواطف بلغة أدبية راقية - تذوق الأدب شعرا ونثرا وتذوق الجمال الفني - حب المطالعة واقتناء الكتب الأدبية والفكرية	- التعبير بلغة ملائمة وسليمة -القدرة على الفهم السلم لما يقرأ ويكتب - الميل إلى المطاعة واقتناء الكتب

2 - **المضامين**: وضع المنهاج المضامين في شكل وحدات تعليمية عددها اثنتا عشرة وحدة تعليمية في جميع السنوات والشعب، وهذا التوزيع كان بغرض إيجاد الانسجام والتكامل بين محتويات الأنشط التعليمية للمادة من أجل النمو المتوازن للمتعلم لغويا وأدبيا وتعبيريا، لأن تنفيذ المحتويات لم يعد قائما على فكرة التعليم بقدر ما هو قائم على فكرة التعلم فهناك أعمال يقوم بها التلاميذ لاكتساب منهجية العمل والاستقلالية في البحث والتعبير عن قدراتهم من خلال أنشطة الأعمال الموجهة والتطبيقية والمطالعة والتعبير بنوعيه وتقديم العروض، وللأستاذ كذلك مجال معتبر في تكييف عمله وفق حاجات المتعلمين خصوصا أن مضامين الأنشطة بين شعب المستوى الواحد متطابقة بنسبة كبيرة رغم التفاوت الواضح في الحجم الساعي بين الشعب ومثال ذلك نص "مطلع الفجر" لمفدي زكرياء في السنة الثالثة الثانوية، فهو يقدم في شعبة الآداب والعلوم الإنسانية

في(04)ساعات.

وفي شعبتي الآداب والعلوم الإسلامية واللغات الأجنبية في ساعتين(02)

ويقدم في بقية الشعب في ساعة واحدة(01)

وهناك أنشطة لا توجد إلا في بعض الشعب وأنشطة يختلف تنفيذها باختلاف الشعبة كما هو الحال في التعبير، مما يتطلب تكييف ما يقدم عن طريق تحديد الأهداف ذات الأولوية، والجدول الآتي يوضح التوزيع العام للأنشطة في المرحلة الثانوي:

السنوات	الشعب	حجم الساعي للأنشطة في الوحدة التعليمية										المجموع
		أدب	قواعد	بلاغة	عروض	مطالعة	بر ك	ير شفهي	أعمال موجه	أعمال موجه	م العروض	
1 ثا	ج.م.آ	04	02	30.د	30.د	01	02	▪	02	▪	▪	12
	ج.م.ع+ت	02	01	▪	▪	01	01	01	02	▪	▪	08
2 ثا	آ.ع.إ	04	02	30.د	30.د	01	02	▪	▪	02	▪	12
	آ.ع.ش آ.ل.أ	03	01	30.د	30.د	01	01	▪	▪	01	▪	08
	ع.ط.ح+ع.د +ت+ت.أ	02	01	▪	▪	01	01	▪	▪	01	▪	06
3. ثا	آ.ع.إ	08	▪	▪	▪	01	02	▪	▪	02	01	14
	آ.ع.ش آ.ل.أ	04	▪	▪	▪	01	01	▪	▪	01	01	08
	ع.ط.ح+عد+ ت+ ت.إ	03	▪	▪	▪	01	01	▪	▪	01	▪	06

يبين هذا الجدول ما يأتي:

- النصوص والمطالعة والتعبير مطبقة في جميع السنوات والشعب
- قواعد اللغة مطبقة في السنتين (1، 2)فقط في جميع الشعب
- العروض والبلاغة مطبقان على الشعب الأدبية في السنتين (1، 2)
- الأعمال التطبيقية مطبقة ابتداء من السنة الثانية
- التعبير الشفهي خاص بالجذع المشترك علوم
- تقديم العروض خاص بالشعب الأدبية في السنة الثالثة

3 - الطرائق والوسائل:

لما كان المنهاج قائما على أساس الأهداف فإن الطرائق مهما كان تنوعها لابد أن تتوخى تحقيق الأهداف التي تتناسب مع أهداف النشاط ومع الأهداف العامة للمادة وتتجلى المهام المنوطة بالأستاذ عند إعداد درسه في مراعاة ما يأتي:

*رسم أهداف الدرس في شكل أهداف إجرائية

* تنسيق مضمون الدرس ليكون متناسبا مع أهدافه

* اعتمادا لطريقة المناسبة للنشاط المستهدف

* إدراج الوسائل الموظفة في الدرس ووسائل تقويم التلاميذ أثناء الدرس وبعده

* إشراك التلاميذ في إعداد الدرس بإرشادهم إلى الموضوع وتحديد ما هو مطلوب منهم

*اعتماد الطرائق الملائمة للنشاط مسترشدا بما اقترحه المنهاج تحت عنوان:"سير الأنشطة".

ويراعي عند التنفيذ ما يأتي:

* التنوع في التنفيذ فيجمع بين الإلقاء والحوار والمناقشة والموازنة ....إلخ.

* تمكينة والتشويق عن طريق وضع المتعلم أمام إشكالية تحفزه على إعمال الفكر.

* تمكين المتعلم من الإسهام في الدرس.

* إجراء التطبيقات الملائمة كما ونوعا.

4 - **التقـويم**: عرف المنهـاج التقـويم بأنـه " عمليـة بيداغوجيـة تمكـن مـن قيـاس الفعاليـة الحقيقية لعمل من الأعمال وفق المعايير التي يحتمل أن تكون أكثر موضـوعية مـن سـواها" وهذا التعريف يبين أن التقويم أداة أساسية في العمل التربوي لأنه يكشف مواطن القوة أوالضعف في تحصيل المتعلمين ويمكن الأستاذ من اختيار الأسلوب الملائم للتعامل معهم، وإذا كان التقويم أنواعا كثيرة فإن المنهاج أكد على اعتماد ثلاثة أنواع وهي:

أ – التقويم التشخيصي: وهو الذي يستخدم في بداية العملية التعليمية لمعرفة المستوى الأولي للمتعلمين ومدى تمكنهم من التحكم في مكتسبا تهم السابقة وما بينهم من فروق فردية، ويقتضي هذا التقويم أن يطلع الأستاذ على ما درسه التلاميذ في المستوى السابق وعلى النتائج التي حصل عليها كل واحد منهم، فمن أسند إليه مستوى السنة الأولى الثانوية وجب عليه أن يكون على إطلاع دقيق بما درسه التلاميذ في السنة التاسعة الأساسية ليتمكن من وضع التقويم المناسب.

ب – التقويم التكوين:وهو التقويم الذي يصاحب العملية التعليمية ويتخذ أشكالا متنوعة بعضها يتصل بالأسئلة الشفوية المرافقة للدرس وبعضها الآخر يتصل بالتمارين التي تعقب الدرس، بالإضافة إلى ما يلاحظه الأستاذ على المتعلمين في مختلف النشاطات التي يقومون بها، قصد تحسين عمليتي التعليم والتعلم

ج - التقويم التحصيلي: وهو التقويم الذي ينجز بعد إنهاء مقرر فصلي أو سنوي بقصد إصدار حكم يتعلق بوضعية المتعلمين مثل الانتقال إلى المستوى الأعلى أو القيام بعمليات الدعم والاستدراك أو توظيف النتائج في وضع مخطط لما بقي من البرنامج أولما يقدم للمتعلمين في البرنامج لجديد.

برنامج التعليم الثانوي التقني:

جاء هذا البرنامج شبيها في بنائه لبرنامج التعليم الثانوي العام حيث شمل الأهداف والمضامين والطرائق والتقويم، وبناؤه على هذه الصورة كان بغرض تحقيق هدفين وهما:

- تحقيق التقارب بين الشعب التقنية وبين الشعب العلمية والتكنولوجية

- تيسير تنفيذ المضامين وتحقيق الأهداف.ويظهر الاختلاف بينه وبين منهاج التعليم العام في طريقة عرض الأهداف وتقديمه لعنصري الطرائق والتقويم.

طريقة تناول الأهداف:لم ينتهج في عرض الأهداف الطريقة التي انتهجها منهاج التعليم العام، فالأهداف العامة جاءت مفصلة على النحو الآتي: الأهداف المعرفية، الأهداف المنهجية، الأهداف المهارية.

أما الأهداف الخاصة فهي قسمان:

الأهداف الخاصة بالأنشطة لأدبية:

-الأهداف الخاصة بالأنشطة اللغوية وهذا التوزيع للأهداف الخاصة يختلف عن التوزيع الذي نجده في منهاج التعليم الثانوي العام الذي لم يربط بين الأهداف الخاصة وبين الأنشطة بل جعلها مطلقة وقسمها على النحو الآتي: الأهداف المعرفية، الأهداف المنهجية، الأهداف التعليمية، ووضح برنامج التعليم التقني من خلال بعض النماذج التطبيقية كيفية الانتقال من الهدف العام إلى الهدف الخاص ثم إلى الأهداف الإجرائية وهذا التناول لا نجده في منهاج التعليم الثانوي العام، وبين برنامج التعليم التقني الأهداف التي تحققها الموضوعات الأدبية وتشمل: الأهداف المعرفية، الأهداف المهارية، الأهداف الوجدانية.

أما الأهداف التي تحققها الموضوعات اللغوية فتشمل: الأهداف المعرفية، الأهداف المهارية.

والجدول الآتي عينة من صياغة هدف إجرائي انطلاقا من الهدف العام والهدف الخاص:

الموضوع	الهدف العام	الهدف الخاص	الأهداف الإجرائية		
			المعرفية	المهارية	الوجدانية
فن المقامة	أن يعرف المتعلم فنون النثر	أن يعرف المتعلم نماذج من النثر القصصي	أن يعرف المتعلم:-أن المقامة من فنون النثر القصصي الذي يتميز به الأدب العربي - أن المقامة فن تعليمي - أنه فن يصور مظاهر الحياة الاجتماعية في العصر العباسي - تقنيات المقامة الآتية:السرد، الحوار، العقدة، الحل، الشخصيات. - لغة المقامة والصنعة - شخصية بديع الزمان الهمذاني	أن يكتسب المتعلم قدرة في التحليل الأدبي مع التعليل والاستشهاد	أن يتذوق المتعلم أسلوب السجع
البناء في الأسماء والأفعال	أن يعرف القواعد الأساسية للغة العربية	أن يعرف البناء في الأسماء والأفعال	أن يعرف المتعلم:- مفهوم البناء في اللغة العربية - أنه من خصائص الأفعال - أن البناء في الماضي على السكون أو الفتح أو الضم - أنه في الأمر على السكون أو الضم أو حذف حرف العلة أو النون - أن البناء في الأسماء يكون في الموصول الإشارة. الاستفهام. الشرط -أن يعرف أحوال البناء في محل علامة أخرى	-أن يميز المتعلم بين البناء في الأفعال والأسماء - أن يتقن إعراب الأفعال والأسماء المبنية حسب موقعها في الجملة	

طريقة تقديمه لعنصري الطرائق والتقويم:

ورد تحليل هذين العنصرين في القسم الأخير من البرنامج المعنونة بـ:التوجيهات التربوية التي تفرعت إلى فرعين:

ا - التوجيهات البيداغوجية وتضمنت الحديث عن الطرائق والوسائل والتقويم بصفة عامة

ب- التوجيهات المنهجية وتضمنت اقتراحات في طريقة تقديم الأنشطة المقررة

منهاج اللغة العربية الموجه إلى أبناء الديبلوماسيين:

يطبق هذا المنهاج في الأقسام الخاصة بثانوية الشيخ بوعمامة بالجزائر العاصمة، وقد وضع استجابة للوضعية التي يتميز بها تلاميذ هذه الأقسام في اللغة العربية، إذ إنهم كانوا رفقة آبائهم في بلدان أجنبية مختلفة فدرسوا بها برامج مختلفة عن البرامج الجزائرية، فعندما انتهت مهام آبائهم عادوا إلى أرض الوطن، فكان من الواجب أن يتكفل النظام التربوي باستمرار مسارهم الدراسي فوضعت برامج خاصة للتكفل المناسب بهم في جميع المواد ومنها مادة اللغة العربية.

قسم المنهاج تلاميذ الأقسام الخاصة نمطين:

نمط التعليم ما قبل العادي: يشمل أولئك الذين هم دون المستوى الثانوي، وتتفاوت قدراتهم فمنهم التلاميذ الذين لم يسبق لهم دراسة اللغة العربية ومنهم من يملكون قدرات متوسطة في القراءة والكتابة و منهم من هم فوق هذا المستوى، وهؤلاء جميعا يوجهون إلى أحد المستويات الثلاثة بناء على اختبار تشخيصي.

نمط التعليم العادي: يشمل التلاميذ الذي يكشف مسارهم الدراسي قدرات لغوية تعادل قدرات تلاميذ المرحلة الثانوية، ولكنهم ينتمون إلى أقسام تدرس فيها كل المواد بلغة أجنبية، فكان من اللازم أن تكون لهم برامج مكيفة في مادة اللغة العربية.

الوحدة الثالثـة: مستلزمات تنفيذ المنـهاج

المنهاج التعليمي في حقيقة أمره هو روح السياسة التعليمية ومحور النظام المدرسي, فهو الذي يترجم سياسة الأمة في مجال التربية, ويجسد اتجاهاتها وأهدافها.

وقيمة المنهاج ليست في طموح أهدافه وملاءمة مضامينه فحسب. إنما قيمته الفعلية في مستوى القائمتين على تنفيذه, وفي نوع الظروف التي توفر للتنفيذ الجيد وفي طبيعة الجهود التي تبذل لتوفير الإطار التنظيمي المساعد, (ومعالجة الصعاب والإشكاليات التي قد تعترض طريقة التنفيذ ، وتقلل من نتائج الجهد الذي يبذل) وأهم ما ينبغي أن يراعيه الأساتذة في التعامل مع المنهاج هو التركيز على وضع خطة متكاملة يراعى فيها واقع المتعلمين وظروف هذا الواقع, وتضبط من خلالها كل العمليات والوسائل التي يتطلبها إنجاز كل مرحلة من مراحل التطبيق الميداني (سواء على مستوى التخطيط والتهيئة أو على مستوى التنفيذ المباشر أو مستوى التقويم والمراجعة)

وليتمكن الأساتذة من تنفيذ المنهاج تنفيذا جيداً يكون في مستوى الأهداف المتوخاة ووفق الأسس التي بني عليها ينبغي: أن يكونوا على وعي تام بها هو منوط بهم في مجال التنفيذ وعلى دراية بها يستلزمه التنفيذ الجيد من ذلك.

1- قراءة المنهاج قراءة واعية للوقوف على مكوناته (أهدافا ومضامين وطرائق ووسائل...) فتتكون لدى الأستاذ صورة شاملة تمكنه من العمل على إيجاد الوضعيات التربوية المناسبة لتحقيق الأهداف المرسومة.

2- إعداد مخطط تربوي شامل ودقيق توزع فيه مضامين المنهاج توزيعا متوازنا تراعى فيه الفترات التي تخصص للدعم والتقويم, والعطل الطارئة مع احترام الحجم الساعي لكل نشاط وموضوع. وعلى سبيل المثال فنص عبقري للعقاد المقرر للسنة الثالثة من شعبة الآداب يقدم في أربع ساعات بينما يقدم في ساعتين بالنسبة إلى الشعب الأخرى.

3 - مراعاة التكامل بين الأنشطة المختلفة للمادة لتمكين التلاميذ من تعميق مكتسبا تهم المعرفية، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم اللغوية؛ إذ يمكن إيجاد تكامل بين نشاط النصوص

الأدبية وأنشطة التعبير والقواعد والتطبيقات والبلاغة والعروض في وحدة تعليمية؛ فنص "وظيفة الناقد " لميخائيل نعيمة المقرر للسنة الثالثة من شعبة الآداب والعلوم الإنسانية يتكامل مع نشاط التعبير فيعتمد في تقديم تقنية المقال النقدي، كما يصلح لإجراء التطبيقات على الاسم الموصول وصلته وعائده؛ ويكون موضوعا لبحث في المقال، أو الترجمة يقدم في حصة تقديم العروض.

4 - تحديد الطرائق المناسبة للقسم والنشاط والموضوع، فعلى الأستاذ أن يختار الطريقة الملائمة للقسم؛ فالأقسام الخاصة تختلف عن الأقسام العادية، غير أنه في جميع الحالات يجب اعتماد طريقة مشوقة تحفز

المتعلمين على الدرس، وتبعد عنهم الرتابة والملل الناتج عن الشعور باجترار معلومات سبق التعرف عليها، وكذلك الشأن مع المتعلمين المعيدين للسنة، يركز الأستاذ معهم على الجانب التطبيقي العملي أكثر من الجانب النظري فيوجههم إلى توظيف المعارف والمعلومات المكتسبة في وضعيات تربوية جديدة تكشف عن مواطن الضعف لديهم، قصد سد الخلل ورتق الفتق، وهذا لا يعني تحويل الدروس إلى حصص تطبيقية، إنما الأستاذ يحصر سلفا - من خلال التقويم التشخيصي- بعض عناصر الدروس التي يجد المتعلمون صعوبة في استيعابها، فيركز عليها شرحا ودراسة ويزيل عنها ما يكتنفها من لبس أو غموض. كما تختلف طرق التدريس بين الأقسام تختلف بين الأنشطة، فطريقة تدريس نشاط النصوص الأدبية تختلف عن طرائق تدريس أنشطة القواعد والبلاغة والعروض والتعبير والمطالعة، وعلى الأستاذ أن يختار الطريقة المناسبة لكل نشاط. إن الطرق التربوية الحديثة توصف بالطرق النشيطة، وتهدف إلى تدريب المتعلم على التفكير المنهجي السليم القائم على المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، وتمتاز:

- بإثارة المتعلم وتشويقه لاكتساب المعرفة بوضعه في مواقف تربوية تستدعي منه البحث عن حلول لما يعترضه من مشكلات.

- بالتنظيم الدقيق لمراحل الدرس بما يحفز التعلم على الاستعداد الجيد لها والتفاعل معها.

- بالإيجابية؛ إذ تشجع المتعلم على المشاركة الفعالة في كل نشاط تربوي؛ فيستعد له ويعمل فكره ويبادر بما لديه من رأي صائب.

- بإقامة البرهان على كل رأي أو فكرة أو حكم تم استنتاجه.

- باعتماد العمل الجماعي في إطار الأفواج لتدريب المتعلمين على الروح الجماعية حتى لا يبقى الأستاذ المصدر الرئيس للمعرفة.

إضافة إلى ما سبق، تجدر الإشارة إلى تنوع الطريقة في تدريس النشاط الواحد، فالنصوص الأدبية مثلا تختلف طريقة تناولها باختلاف الموضوع، فطريقة شرح النص وتحليله تختلف عن طريقة تناول تطور الفن الأدبي وخصائصه، أو الترجمة لأديب معين. وكذلك مراعاة طبيعة الشعبة؛ أدبية، علمية، تقنية.

5 – حصر الوسائل اللازمة لتقديم الدرس: يقوم الأستاذ في البداية وقبل تنفيذ البرنامج بإعداد قائمة الوسائل المساعدة على إنجاز الدروس، وهي متنوعة تنوع المواضيع المقررة، فقد تكون نصوصا مساعدة، أو أمثلة، أو صورا، أورسومات، أو خرائط، أو جداول، أو أشرطة سمعية بصرية. وتجدول القائمة كالآتي:

نوع الوسيلة	مكان وجودها	ملاحظات	مجال توظيفها	
			النشاط	الموضوع

النصوص المساعدة: هي نصوص مناسبة لتقديم نشاط من الأنشطة كالقواعد والبلاغة والتعبير، تستمد منها الأمثلة المبينة للأحكام والقواعد اللغوية، أو تجسد تقنية من تقنيات التعبير المقررة.

الأمثلة: وهي طائفة من الأمثلة الأدبية الرفيعة المناسبة للمستوى العقلي للمتعلمين، تتضمن أفكارا سديدة وحكما جليلة تنمي الرصيد الفكري واللغوي للمتعلمين إلى جانب الأحكام التي تستنتج منها في إطار الأنشطة اللغوية؛ قواعد، بلاغة، عروض.

الصور: يسعى الأستاذ باستمرار إلى جمع الصور من مصادر متنوعة قصد الاستعانة بها على تقديم الدروس، وتكون لأدباء مقررين أمثال: مفدي زكريا ومحمد العيد آل خليفة والبشير الإبراهيمي وأحمد شوقي ومعروف الرصافي و مصطفى صادق الرافعي وطه حسين وعباس محمود العقاد وأحمد أمين. كما تكون صور مدن تمثل البيئة المكانية للأدب والأدباء، مثل مكة وبغداد ودمشق والقاهرة وتونس والجزائر وبجاية وتلمسان وقسنطينة واشبيلية وغرناطة وقرطبة.

الخرائط: يعد الأستاذ مجموعة من الرسومات المعبرة عن الموضوعات المقررة يتولى رسمها، أو يكلف التلاميذ الموهوبين بإنجازها، مثل الرسوم المعبرة عن: المقامة البغدادية، وفتح عمورية، وإيوان كسرى، وأسطول المعز لدين الله الفاطمي، ووقفة على قبور الشهداء، والحمال البائس، والحجر الصغير، ومن قصص الكرم.

الخرائط: يستعين الأستاذ ببعض الخرائط الجغرافية التي تحدد البلدان والمدن والأماكن التي عرفت ازدهار الأدب العربي، مثل: المغرب العربي، المشرق العربي بما فيه بلاد فارس، وخريطة الأندلس والمهجر الأمريكي.

الجداول: يحضر الأستاذ مجموعة من الجداول والرسوم البيانية التي تلخص بعض الموضوعات الأدبية أو اللغوية، ويمكن تعليقها في القسم لترسخ في أذهان المتعلمين. ونقترح جدولة الموضوعات الآتية – وهي قابلة للإثراء:

- العصور الأدبية – الفنون الأدبية – الأغراض الشعرية – خصائص الفنون الأدبية – خصائص الأغراض الشعرية – البحور الشعرية – الزحافات المفردة – الأسماء المشتقة – المصادر القياسية وأوزانها - الجمل التي لها محل من الإعراب والتي لا محل لها من الإعراب – أحرف المعاني.

الأشرطة السمعية البصرية: يحسن بالأستاذ أن يستعمل الأشرطة السمعية، والسمعية البصرية أثناء إنجاز الدروس كالشريط السمعي الخاص بدروس العروض، أو الأشرطة

السمعية البصرية التي تتناول حياة الأدباء أو تصورهم أثناء قراءة إنتاجا تهم، منها على سبيل المثال: المتنبي، طه حسين، ميخائيل نعيمة، مفدي زكريا، سميح القاسم.

6 – ضبط قائمة المراجع الأدبية واللغوية والتربوية ذات الصلة بالمنهاج:

إن منهاج اللغة العربية وآدابها الخاص بمرحلة التعليم الثانوي يستند إلى مجموعة من المصادر والمراجع اللغوية والأدبية والتربوية، تستدعي الرجوع إليها لإعداد الدروس إعدادا تربويا وثقافيا.

7 – إخبار المتعلمين بمضامين المنهاج وطريقة العمل:

يقدم الأستاذ للمتعلمين في أول لقاء محتويات المنهاج المقررة عليهم خلال السنة الدراسية في جميع الأنشطة: النصوص الأدبية، المطالعة الموجهة، القواعد، البلاغة والعروض (حسب الشعبة)، التعبير، التطبيقات، الأعمال الموجهة، البحوث التي تقدم في حصة العروض (حسب الشعبة). إضافة إلى ذلك يعلمهم بمنهجية العمل في الأنشطة، كالتحضير والمشاركة والتسجيل، يدعوهم إلى تحضير الدروس مسبقا كإعداد ترجمة للأديب وتلخيص النص وتحديد الأفكار قي نشاط النصوص الأدبية، وقراءة الدرس في الأنشطة الأخرى مع تسجيل الأسئلة حول الأمور الغامضة لتطرح أثناء الدرس خلال المناقشة، كما يبين لهم أهمية المشاركة في تسيير الدرس - وان كان ذلك راجعا إلى طريقة الأستاذ في تنشيط الفوج وتسيير القسم -

8 - تزويد المتعلمين بقائمة المراجع الداعمة، وأماكن وجودها.

يعد الأستاذ قائمة المراجع التي يستعين بها المتعلمون في تحضير دروسهم وإعداد الواجبات والبحوث التي يكلفون بإنجازها، منها المراجع المتعلقة بالدراسات الأدبية، والنقد الأدبي، والتراجم والسير، ومنها المتصلة بالدراسات اللغوية:قواعد، بلاغة، عروض. ومنها المؤلفات الهامة للأدباء المقررين، يزودهم بها ويرشدهم إلى مكان وجودها كمكتبة الثانوية، أو مكتبة البلدية، ودور الثقافة ودور الشباب، وان كانت متوفرة في السوق يعلمهم بذلك ويحفزهم على اقتنائها.

بالإضافة إلى ذلك ينبغي أن يكون الأستاذ متحكما في مادة التخصص التي هي اللغة العربية وآدابها, وملمّا بالحقائق والاتجاهات النفسية والتربوية التي بها يحسن التعامل مع المتعلمين ومع المنهاج والطرائق والمنهجيات التي تعتمد في تنفيذ المنهاج، كما ينبغي أن تتوفر لدى المدرس اتجاهات إيجابية، نحو ممارسة المهنة، ونحو إقامة علاقات إنسانية مع المتعلمين، ولا بد أن يكون مطلعا بما فيه الكفاية على ما يستجد في ميدان الأبحاث اللغوية والدراسات اللّسانية وقضايا التطوير التربوي ليستطيع مسايرة تطور المعرفة وسبل اكتسابها وبذلك يصبح مؤهلا تأهيلا كاملا لفهم طبيعة العملية التعليمية وأركانها.

والتأهيل المطلوب هو أن يتحكم الأستاذ في جملة من المهارات التي يتوقف عليها تنفيذ المنهاج, فإذا كان التدريس نشاطا مهنيا يتم إنجازه من خلال عمليات رئيسية هي التخطيط والتنفيذ والتقويم فإن هذا لن يتحقق إلا إذا تحكم الأستاذ في جملة من المهارات الخاصة بكل مرحلة من المراحل المذكورة ومنها:

1- مهارات التخطيط والمتمثلة أساسا في تحليل المحتوى وتنظيمه، تحليل خصائص المتعلمين، اختيار الأهداف التعليمية وتحديد إجراءات التدريس، اختيار الوسائل التعليمية المناسبة.....

2- مهارات التنفيذ، وتتمثل أساسا في التحكم في المهارات الفرعية المتعلقة بهذه المرحلة وعلى وجه الخصوص: تهيئة غرفة الدرس، و تهيئة التلاميذ للدرس، واستخدام الأسئلة وتنفيذ العروض العملية، وتعيين الواجبات ومعالجتها، استثارة الدافعية لدى المتعلمين والاستحواذ على انتباههم، حسن استخدام الوسائل التعليمية، ضبط النظام داخل القسم وتنمية العلاقات الإيجابية، استغلال الزمن وحسن توزيعه على مراحل الدرس.

3- مهارات التقويم، وهي بدورها تنطوي على العديد من المهارات كالمهارة في إعداد الأسئلة بمختلف أنواعها، وإعداد الفروض والاختبارات وتصحيحها وتشخيص أخطاء التلاميذ وعلاجها....

التكوين الذاتي:

التكوين الذاتي هو مجهود فردي دائم يعتمد على القدرات الذهنية للفرد من أجل تحديث معلوماته، فيساير التطور ويواكب مستجدات الحياة لأن المعارف متغيرة ومتجددة والاكتفاء بالتكوين الأولي لا يسمح بمسايرة العصر، كما أن الذاكرة عرضة للنسيان يفقد صاحبها شيئا فشيئا ما تعلمه أثناء التكوين الأولي، فيصير أفقه المعرفي محدودا وفي مستوى أفق المتعلمين أو دون ذلك.

إن التكوينين الذاتي:إن التكوين الذاتي للأستاذ وسيلة لتدارك النقص الملاحظ والمتمثل في قصور أساليب التكوين الموجودة على الساحة التكوينية اليوم، فيخرج الأستاذ من مرحلة انتظار المبادرات التي تقوم بها الوزارة لمساعدته على التكوين والرسكلة، إلى مرحلة الاعتماد على النفس والمبادرة الشخصية المستقلة المنبعثة من إرادته الحرة لطلب العلم والمعرفة والسير قدما من أجل التحسين المهني تماشيا مع التطورات والمستجدات في إطار علمي منظم، يهتدي به الأستاذ في تكوين ذاته اعتمادا على نفسه لاستقاء المعلومات من مختلف مصادرها المتنوعة حسب قدراته وطاقاته وإمكانياته.

إن التكوين الذاتي تفرضه التحولات الكبيرة التي يشهدها عالم الاتصالات عبر العالم في خضم التدفق العلمي والتكنولوجي عبر الوسائل السمعية البصرية والإعلام الآلي وشبكة الانترنيت، وما أصبحت تقدمه هذه الوسائل التكنولوجية من تسهيلات في الحصول على المعلومات في أسرع وقت، و أحسن صورة. لقد أصبح في متناول الأستاذ اليوم إمكانيات ووسائل مادية ضخمة إذا أحسن استغلالها يحقق تكوينا ذاتيا يتماشى مع المتطلبات العصرية دون اللجوء إلى صيغ التكوين الأخرى. ومن جهة أخرى فان اطلاع المتعلمين على الاكتشافات الجديدة ذات العلاقة بالمقررات الدراسية، إذا لم يصحبه اطلاع الأستاذ عليها قد يربكه داخل القسم، لأن حب الإطلاع والاستفسار الطبيعي عند المتعلمين قد يجعلهم يبادرون الأستاذ بالأسئلة المحرجة استنادا إلى ما اكتسبوه من خبرات جديدة عن طريق وسائل الإعلام المتطورة والتي من الممكن أ لا يكون للأستاذ إطلاع عليها، فلا يتمكن من

إشباع فضولهم، وإذا تكرر ذلك منه قل احترامهم له، خاصة أنه بالنسبة إليهم قدوة ومرجع يرجعون إليه حين يجدون غموضا في بعض المعلومات المتعلقة بما يدرسونه.

أنواع التكوين الذاتي: التكوين الذاتي نوعان: تكوين موجه وتكوين مستقل، فالأول يكون فيه المتكون تحت إشراف موجه أو مرشد يساعده على البحث للوصول إلى المعرفة ومصادرها، كما هو الشأن في الرسائل الجامعية أما النوع الثاني فان المتكون يعتمد على نفسه في تنمية معارفه ومهاراته دون موجه.

مصادرا لتكوين الذاتي: إن مصادر التكوين الذاتي متعددة، أهمها:

أ - الوسائل المطبوعة: تعد الوسائل المطبوعة من أقدم وسائل التزود بالعلم والمعرفة، فقد استعملت منذ القدم خاصة قبل ظهور الوسائل التكوينية الحديثة كالإعلام الآلي والانترنيت، فمن خلال مطالعة هذه المصادر، يتزود الأستاذ بمختلف المعلومات الحديثة ويطلع على ما يستحدث في عالم التدريس من تقنيات ومهارات، ولكي يكون استعمال هذه الوسائل استعمالا مفيدا يجب أن تتجه المطالعة إلى نوعين منها، النوع الأول هو مطالعة ما يتعلق بتخصص الأستاذ والنوع الثاني هو مطالعة ما يتعلق بالجانب التربوي والثقافي ليكون على صلة بما يستجد من بحوث ودراسات في مختلف القضايا التربوية والبيداغوجية وبما يحدث ويجري في بيئته وفي العالم من حوله، وفيما يلي أهم وسائل التكوين الذاتي المطبوعة:

- المصادر: وهي أمهات الكتب التي تستقى منها أصول المعرفة، لا يستغني عنها باحث أو دارس في تخصص ما. ففي الأدب العربي نذكر المصادر الآتية: البيان والتبيين للجاحظ، الكامل للأبي العباس المبرد، أدب الكاتب لابن قتيبة، الأمالي لأبي علي القالي، والعقد الفريد لابن عبد ربه، والمقدمة لابن خلدون

- الدوريات:هي المؤلفات الحديثة التي تتناول بالدراسة موضوعا من المواضيع بمنهجية متطورة، عن منهجية المصادر، مثل:تاريخ آداب اللغة العربية لجرجي زيدان، وفجر الإسلام, وضحى الإسلام، وظهر الإسلام لأحمد أمين، تاريخ الأدب العربي لشوقي ضيف،

والأدب الأندلسي لجودت الركابي، والأدب المهجري لعيسى الناعوري، والنقد المنهجي عند العرب لمحمد مندور...

- الدوريات: وهي المنشورات التي تصدرها الهيئات المتخصصة بصفة دورية مثل المجلات العلمية أو الأدبية أو النشرات المختلفة.

- الصحف: تعد الصحف اليومية أو الأسبوعية المتضمنة أركانا تنشر فيها المقالات والدراسات العلمية أو الأدبية وسيلة لنشر المعرفة، يحسن بالأستاذ أن يحتفظ بها ليعود إليها عند الحاجة.

- المناشير: هي تلك المنشورات التي تصدرها الهيئات الرسمية لتوضيح كيفية العمل بالنصوص القانونية وتبيان شروط وضعها قيد التطبيق، أو تشرح تعليمات أو توجيهات أو تفسر إجراءات تنفيذية أو تنظيمية كالمراسيم والقرارات واللوائح. ويجدر بالأستاذ أن يجمع منها ما يتعلق بالتشريع المدرسي والتربوي ليؤدي عمله وفق التشريع المعمول به.

- وحتى ينتفع الأستاذ بهذه الوسائل ينبغي أن يكون ملما بقواعد تنظيمه حتى يسهل عليه الجوع إليها والبحث فيها، ولذلك نقترح على الأستاذ **التنظيم الآتي**:

- إعداد فهرس للكتب التي تحتوي عليها مكتبته في دفتر يقسم أقساما ثلاثة:

ا – قسم للجرد العام يحتوي على الرقم التسلسلي وعنوان الكتاب واسم المؤلف

ب- قسم يحتوي على فهرس بأسماء المؤلفين مرتبة ترتيبا أبجديا، وعناوين كتبهم وأرقامها التسلسلية.

ج – قسم يحتوي على فهرس لعناوين الكتب وأسماء مؤلفيها وأرقامها التسلسلية، وهنا تصنف العناوين بحسب الموضوع: تاريخ الأدب – دراسات أدبية –نقد- شعر – قصة – قواعد اللغة – تربية – علم النفس.. وهذا يسهل البحث عن الكتاب إذ يكفي تصفح فهرس المؤلفين، أو فهرس الموضوعات لاكتشاف الرقم التسلسلي للكتاب، وهذا نموذج للجرد العام:

الرقم	عنوان الكتاب	اسم المؤلف	ملاحظات

نموذج للفهرس بأسماء المؤلفين

اسم المؤلف	عنوان الكتاب	الرقم التسلسلي

نموذج للفهرس بعناوين الكتب

الفرع	عنوان الكتاب	اسم المؤلف	الرقم التسلسلي
تاريخ الأدب قواعد اللغة			

- وضع فهرس للدوريات والمجلات وترتيبها حسب العناوين والأعداد.
- وضع ملفات تجمع فيها المقالات و الدراسات المختلفة التي تنشر في الصحف اليومية أو الأسبوعية للرجوع إليها عند الحاجة وترتب حسب الموضوع.
- تخصيص ملف للمناشير الوزارية التي تنظم العمل التربوي والتي يحتاج إليها الأستاذ في عمله.
- تحضير علبة تجمع فيها الأشرطة السمعية البصرية وأقراص الليزر والأقراص المضغوطة وغيرها من السائل الحديثة، يكتب عليها ا لرقم ا لتسلسلي والموضوع الذي تحويه وترتب وفق ذلك.

ب - الوسائل السمعية البصرية: لقد شهدت الوسائل السمعية البصرية خلال السنوات الأخيرة تنوعا وانتشارا بدرجة كبيرة (تلفزيون، فيديو، أشرطة..) وحظيت معظم العلوم باهتمام واسع من قبل منتجي هذه الوسائل، فأخرجوا برامج متنوعة جذابة أصبحت تساهم في توصيل المعلومات والمفاهيم إلى المهتمين بطريقة مفيدة، وأصبحت هذه الوسائل بين أيدي الأساتذة أدوات هامة للتكوين الذاتي تسمح لهم بالإطلاع على آخر ما أنتج في مختلف الميادين، وبالتالي فسح المجال أمامهم لتحسين أدائهم وتوسيع معارفهم ومهاراتهم المهنية

والتربوية.ومن أهم الوسائل السمعية البصرية ما اصطلح على تسميته بتكنولوجية الإعلام والاتصال والتي يعد الإعلام الآلي وشبكة الانترنيت من أهمها ومن أهم لوسائل الحديثة التي اكتسحت ميدان التعليم والتكوين عبر العالم، إن الإعلام الآلي يختلف عن باقي أجهزة الوسائل السمعية البصرية في أنه آلة تكوينية متكاملة، بإمكانه التحكم في سلوك المتكون في كل مراحل التكوين الذاتي بواسطة البرنامج التكويني الذي يزود به الجهاز، وهو يوفر فرصا كثيرة للتكوين فبواسطته يتم تخزين المعلومات ومعالجتها واسترجاعها مما يتيح الفرص أمام الأساتذة للإطلاع على المستجدات في حينها وبأقل جهد وأسرع وقت.

الوحدة الرابعـــة: التعليميـة

مدخـل

إن مهنة التعليم فن وعلم؛ فهي فن من حيث الإبداع الشخصي الذي يؤديه بعض المدرسين خلال تعاملهم مع تحليل المحتوى وتحضير الدروس واختيار الاستراتيجيات التعليمية التعلمية وأثناء تقديمهم للدروس داخل أقسامهم، ويظهر تأثير ذلك عندما نشاهد المتعلمين يتدافعون في فضول شديد ممطرين أساتذتهم بوابل من الأسئلة تكشف عن مدى تفاعلهم العميق مع الدرس وعن حبهم لاكتشاف أسرار ما يشاهدونه، وهي علم لأن للتدريس منطلقاته النظرية وقواعده البحثية، وله أيضا منهجيته العلمية وأدواته البحثية الخاصة به، الأمر الذي جعل الحكم على أداء المدرس لا يخضع للانطباعات الشخصية وإنما يخضع أي أداء تدريسي لمجموعة من المعايير الدقيقة خاصة بجوانب الأداء التي أثبتت البحوث النظرية التربوية والدراسات التجريبية تأثيرها الإيجابي المباشر على تعلم المتعلمين، مادامت كذلك فهي بحاجة إلى دراسة و ممارسة و متابعة و تطوير, حتى يلم ممارسها بأحدث النظريات في التربية و علم النفس ونتائج ما تتوصل إليه البحوث التجريبية في مجال التربية بصفة عامة والتعليمية بصفة خاصة، وبكيفية توظيف مكتسباته في هذا المجال على أرض الواقع.ومن هنا فنجاح العملية التعليمية وتحسين الأداء البيداغوجي يتوقف على تأهيل المدرسين تأهيلا تربويا كافيا يمكنهم من الإلمام بقضايا التعليم وفهم المسألة التعليمية، ويعدّهم ليكونوا مدرسين ناجحين في حياتهم المهنية, خاصة ما يتعلق منها ب:

- عناصر العملية التعليمية و أهدافها،
- طبيعة المادة الدراسية وخصوصياتها التي تميزها عن غيرها من المواد،
- أنماط المحتوى التعليمي للمادة الدراسية وتصور بنائه،
- كيفية تنظيم المعرفة والمعلومات وفق نظريات تعليمية مختلفة تراعي خصائص الفرد المتعلم,

- طرائق التدريس والأساليب المحفزة على التعلم وعلى فهم مضمون المحتوى التعليمي

- اختيار الوسائل التعليمية المناسبة،

- كيفية صوغ الأسئلة التعليمية, وبناء الأساليب التقويمية.

وهذا من أجل أن يعرف كيف ينتقل في أثناء تدريسه من الجانب النظري واستعراض المعلومات, إلى الجانب التطبيقي و توظيف المعلومات. وكيف يجعل من تلاميذه أفرادا متعلمين يستخدمون ما يتعلمون, ويستفيدون مما يتعلمون, وقادرين على إيجاد الدلالات التربوية لما يتعلمونه ويدركون فائدته التطبيقية، لأن العملية التعليمية الجيدة هي التي تسعى دوما إلى تطوير طرق خزن الخبرات المتعلمة, وتنظيمها في ذاكرة المتعلمين, بهدف استرجاعها في الوقت المناسب وتحويلها إلى كفاءات مختلفة، يمكنهم توظيفها في خدمة أنفسهم, وخدمة مجتمعهم, وهذا لا يكون إلا عن طريق تعليم جيد، والتعليم الجيد لا يمكن تحقيقه إلا إذا استوعب الفاعل الرئيسي (المدرس) خصائص ومكونات *التعليمية*، وطبق نتائجها في عمليات التدريس التي يخططها وينفذها ويقومها.

إننا نسعى من خلال معالجة هذا الموضوع إلى:

- تعميق الحوار بين الممارسة التطبيقية والبحث التربوي، وتعميق الإحساس بأهمية البحث عن إنتاج حلول للمشكلات الخاصة بتعليمية مادة اللغة العربية وآدابها.

- الإسهام في تحقيق تراكم معرفي عن قضايا التربية والتعليم بصفة عامة وقضايا المادة بصفة خاصة لتيسير الرؤية الواضحة خاصة أننا بصدد إصلاح منظومتنا التربوية وإعادة النظر في مناهجنا.

مفهوم التعليمية

إن الاهتمام بقضايا التعليم والتعلم والبحث عن أنجع الطرائق لتحصيل المعارف كان الشغل الشاغل للمربين والمؤدبين منذ القدم ومن هنا يمكن القول أن مصطلح التعليمية مصطلح حديث لمباحث أو لعلم قديم، و هو اليوم فرع حديث من فروع علوم التربية له أصوله النظرية التي تفرضها طبيعة العناصر التي تتفاعل في عملية التدريس, و قواعدها التطبيقية المستنبطة من الممارسة الميدانية، وقد ظهر في بعض مراكز البحث العلمي عند الغربيين كتخصص جديد، اكتسب من خلال نتائج أبحاثه وضعية النشاط العلمي التحليلي "المعقلن" بعد رفضه للاتباعية القائمة على التقليد للطرائق والمناهج الفلسفية التي كانت البيداغوجيا تقترحها على المشتغلين بالتدريس. ومن أهم الانشغالات الأساسية للتعليمية بناء المناهج وإعداد المقررات التعليمية وتقويمها، وتكوين المدرسين المؤهلين لتحديد الصعوبات ووضع الحلول الناجعة لها.

وفي أدبيات التربية حديث غزير عن التعليمية تحت عناوين مختلفة نظرا لإشكالية المصطلح عند الباحثين في الموضوع ومع أننا نجد تحديدات دقيقة في بعض الأحيان لهذا المصطلح ومجال اهتماماته إلا أن المشكلة تبقى مطروحة على مستوى المفهوم الاصطلاحي للتعليمية الذي يخص مادة معينة, سواء على مستوى الممارسة أو على مستوى العلم الذي يبحث في أصول التدريس. فالترجمات العربية لمصطلح

"La didactique " متفاوتة تتراوح ما بين فن التدريس و علمه وأصوله وأسسه وطرائقه.. وفي عرضنا هذا سنحتفظ بمصطلح التعليمية المقابل ل **"La didactique »** مقتبسين له التعاريف الآتية:

- التعليمية (علم التعليم) دراسة علمية لمحتويات التدريس وطرائقه وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعليم والتعلم التي يخضع لها المتعلم ، دراسة تستهدف صوغ نماذج ونظريات تطبيقية معيارية قصد بلوغ الأهداف المرجوة،

- هي البحث عن ضبط متغيرات التدريس وعملياته بهدف التقليل من الاجتهادات الخاطئة والممارسات التي يمكن أن تعوق تطور العملية التدريسية.

- التعليمية كممارسة تطبيق لنتائج بحوث نظريات التعليم والتعلم ودراساتها، من جهة ونتائج بحوث التعليمية من جهة أخرى، إنها كممارسة تجعل الأفكار والمبادئ والنظريات المتعلقة بهذه المجالات موضع التطبيق.

- إذا كان النشاط التدريسي نشاطا تواصليا بين المدرس والمتعلم لتحصيل خبرات معرفية واتجاهات وقيم وعادات في سياق النشاط المدرسي المتضمن سلسلة من المواقف والظروف والأحداث التي تشترطها عملية التدريس، فإن التعليمية تبحث التفاعل بين المدرس والمتعلم والمحتوى الدراسي وتهدف إلى إنشاء معايير فعالة للتطبيق من أجل تخطيط نشاط كل من المدرس والمتعلم وتنظيمه،

- دراسة علمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها متعلم ما من أجل تحقيق هدف معرفي أو وجداني،

- تعدّ المبادئ النظرية الضرورية لحل مشكلات المحتوى والطرائق وتنظيم التعليم،

- يعرف جون كلود غانيون *J.C.GAGNON* في كتابه

« *"La didactique d'une discipline"* التعليمية كالآتي: " إشكالية إجمالية وديناميةتتضمن:

. تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة المدرّسة, وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.

. إعدادا لفرضياتها الخصوصية, انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع...الخ.

نستنتج من هذه التعاريف أن المصطلح يشمل كل ما يمس سير عملية التعليم والتعلم سواء تعلق الأمر بالطرائق والتقنيات والخطوات التي يستعملها المدرس أم تعلق بالمفاهيم

والتوجيهات والنظريات التي تحاور عملية التدريس وتحاول رسم قنوات سيرها، كما تبرز لنا هذه التعاريف خصائص المفهوم في مظهرين متلازمين:

المظهر الأول: الممارسة التعليمية الخاصة بالمادة وتتمثل في تشابك العناصر المتآلفة في إنجاز حصصها إعدادا وتنفيذا وتقويما, إنها تعليمية تحول المناهج, والمحتويات المعرفية المجردة, والنظريات السيكولوجية, والإرشادات التوجيهية إلى نشاط تفاعلي هادف, وبواسطتها يتم تنظيم عملية التعليم والتعلم, وتسير على هدي من الأهداف المرجوة, ووفق مستويات التلاميذ, وطبيعة القضية أو القضايا المعالجة... وهي في ذلك تعتمد طريقة منهجية, ووسائل مساعدة, وتسند لكل من المدرس والتلاميذ أدوارا متنوعة ليصب التفاعل كله في مجرى إتاحة الفرص للتلاميذ, واستثارة ميولهم وقدراتهم قصد التمرن والاحتكاك بخبرات تعليمية, تيسر لهم بلوغ الأهداف المقصودة.

المظهر الثاني: التعليمية منظورا إليها كعلم متخصص يبحث في تدريس مادة معينة أو مجموعة من المواد المترابطة (تعليم اللغات الحية مثلا), فاحصا ما تستند إليه من مبادئ وتعتمد عليه من أسس وما يتفاعل فيها من عناصر, ويؤثر فيها من عوامل... وذلك للوصول إلى نتائج تفسر آليات تعليمها, وتسمح باقتراح نظريات ونماذج وصفية وتفسيرية.

وعليه فبحوث التعليمية متفاعلة أشد ما يكون التفاعل بمجالين: مجالها التطبيقي, تحاوره وتشخصه, و تدرس نتائجه وتضيء مسالكه، منه تستقي مواضيع بحثها, وبه تستعين لتمحيص فرضياتها واختبار نماذجها, وإليه تعود محاولة التأثير في مجراه, ومجالها الثاني هو علوم التربية الذي تنتمي إليه وتتنفس في أجوائه, فهي تستعمل مناهج هذه العلوم في البحث والتجريب, وتقيم معها علاقات من الأخذ والعطاء و التكامل, دون أن تذوب في علم منها أو تقوم مقامه. ولا شك أن الربط بين المظهرين (التطبيقي والنظري) في تعليمية مادة اللغة العربية وآدابها, يمكننا من فحص كل مظهر بأدوات تنسجم مع طبيعته من جهة,

و تلتقي حول أساس مشترك يربطها بأدوات فحص المظهر الآخر من جهة أخرى. و الربط بينهما لا يعني بساطة العلاقة القائمة بينهما أو سيرها في خط ثابت, فهما يتبادلان التأثير والتأثر, ويثري كل منهما الآخر, وقد تنشأ بينهما علاقة متوترة أحيانا, بل قد يكون التوتر سمة بارزة *فبروس* Brus يرى أنه "يمكن التأكيد بصفة عامة أن بحوث التعليمية قلما تقدم أجوبة جاهزة تحل مشكلات التطبيق, بينما يعتبر العكس صحيحا إلى حد ما, ففي كثير من الأحيان نجد التطبيق قد زعزع دعائم معتقدات كانت راسخة, وفي كثير من الأحيان يكشف التطبيق عن حاجة نتائج البحث والتوجيهات إلى تمحيص ومراجعة لمقتضياتها.

أهمية التعليمية: يتضح من خلال ما سبق أن التعليمية من خلال أبحاثها ونتائج ما تتوصل إليه:

- توفر إطارا تصوريا نظريا له قدرة على تناول الواقع بالوصف والتحليل والتفسير.
- يسهم ذلك التصور النظري في تقريب وجهات نظر الأساتذة حول طبيعة عملية التدريس واستراتيجياته.
- تساعد الأساتذة على الاختيار الأمثل لأساليب التدريس على أساس علمي وليس على أساس تخمينات شخصية.
- ندرك من خلالها أهمية أساليب التدريس سواء التقليدية منها أم غير التقليدية وأن اختيار المناسب منها يتفق وعوامل متعددة محكومة باعتبارات وأسس نظرية مرتبطة بالنظرية في التدريس.
- تهيئ لكافة الأساتذة على اختلاف تخصصاتهم فهما متقاربا حول عملية التدريس واستراتيجياته، وتسهم في توحيد العمل التربوي بين الأساتذة سواء حول تنفيذ أو اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة لإكساب خبرات التعلم الضرورية أم في تقويم العملية التعليمية بهدف تطوير خطة تدريسية.
- توضح مدى الترابط بين عملية التدريس كعملية وبين مدخلاتها ومخرجاتها التعليمية، وتظهر الترابط بين كافة مقومات العملية التعليمية (الأهداف المحتوى الطرائق أنشطة

التعلم مصادر التعلم وسائل التعلم أساليب واستراتيجيات التقويم) وهي مجموع العوامل المنتظمة في صيغ سيكولوجية وتربوية بحيث يتم تحقق مجموعة من الأهداف المحددة لدى المتعلمين بعد التفاعل معها وتوظيفها لديهم.

- توفر تصورا لعناصر الموقف التعليمي و كيفية تنظيمها, واستخدامها في تعليم التلاميذ و إكسابهم الخبرات التعليمية التعلمية المرسومة.

- أن يؤدي مهنة التدريس بشكل صحيح حيث يتعرف المدرس بفضلها على كيفية تقديم الدرس واستثمار الخبرات السابقة للمتعلم, وشرح المادة التعليمية, وطرح الأسئلة التعليمية, وتهيئة الفرص التربوية للممارسة, والتزويد بالتغذية الراجعة, والقيام بعمليتي التعزيز والتقويم وغيرها.

- توضح أنماط المحتوى التعليمي و كيفية تحليله إلى العناصر المعرفية التي يتكون منها بغية تجميعها وتركيبها وتنظيمها في كل متكامل وبشكل يحقق الهدف التعليمي الذي وضعت من أجله. وكذلك النماذج المختلفة المتبعة في تنظيم المحتوى التعليمي والتي بناء عليها يمكن للأستاذ أن يتدرج بشرح المادة الدراسية ويتسلسل فيها بشكل يتفق وخصائص الفرد المتعلم العقلية والاجتماعية والنفسية وغيرها.

- تساعد المدرس على اختيار الطرائق التعليمية التي تناسب تلاميذه وظروفهم التعليمية، ومتى يستخدم هذه الطريقة أو تلك، كما تقدم له إمكانيات تفريد التعليم ومتى يلجأ إليها.

- تقدم تصورا للأهداف السلوكية وكيفية صياغتها, وتحليل المحتوى التعليمي للمادة الدراسية, و تنظيم أجزائه وفق الأهداف, ومن ثمة اختيار الطرائق التعليمية المناسبة, وطرح الأسئلة التعليمية ذات المستويات العقلية المختلفة, والقيام بعملية التقويم بالشكل الصحيح.

اهتمامات التعليمية:

تهتم التعليمية بوصفها مجالا من مجالات التربية سواء فيما يتعلق بالبحث أو الممارسة التطبيقية بمكونات العملية التعليمية / التعلمية من حيث:

1- تصميم التعليم: تهتم التعليمية بتصميم التعليم من حيث فهم طرق تنظيم التعليم, وتحسينها, وتطويرها, واستمراريتها, عن طريق وصف أفضل الطرائق التعليمية, وتطويرها في أشكال وخرائط مقننة تصلح لكافة أنواع المحتوى التعليمي من مفاهيم, ومبادئ وإجراءات وحقائق.

2- تطوير التعليم: تهتم التعليمية بتطوير التعليم من حيث أنها تمكن من فهم طرائق تطوير التعليم, وتحسينها, وتنميتها, واستمرارها, عن طريق الاستعانة بالشكل أو الخريطة التي يرسمها مصمم التعليم, واستخدامها في تحضير الأدوات والمواد والأجهزة اللازمة للبرنامج و بناءه.

3- تطبيق التعليم: تهتم بتطبيق التعليم من حيث فهم طرائق تنفيذ المناهج الدراسية, وتحسين هذه الطرائق وتطويرها, واستمراريتها, عن طريق التوظيف الفعلي للخطة التعليمية المرسومة, وعن طريق استخدام الأدوات والوسائل التعليمية للبرنامج التعليمي.

4- إدارة التعليم: تهتم بإدارة التعليم من حيث فهم طرائق إدارة التعليم, تحسينها, استمراريتها, عن طريق ضبط سير المنهاج التعليمي وتعديله, وهذا لا يتحقق إلا من خلال التطبيق الفعلي للمنهاج التعليمي وما يظهره من عيوب وما يكشفه من نقص.

5- تقويم التعليم: تهتم بتقييم وتقويم التعليم من حيث فهم طرائق تقييم التعليم, وتقويمها, وتحسينها, وتطويرها واستمراريتها, عن طريق دراسة مدى فعالية المنهاج التعليمي المستخدم وجودته ونجاحه في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

التعليمية و نظريات التعلم:

رغم أن التعليمية (علم التعليم) تنبثق من علم التعلم ونظرياته و تعتمد عليه, إلا أنه يوجد فرق جوهري بين التعليمية ونظريات التعلم. فالتعليمية تهتم بما يقوم به المدرس داخل القسم وتهدف إلى تحسين أدائه وتطوير مهمته وفق ما تظهره الدراسات في هذا المجال, وكنتيجة لما تسفر عنه الممارسة العملية في المدرسة, أو الجامعة, أو أية مؤسسة تعليمية أخرى من إيجابيات وسلبيات. إنها العلم الذي يزود الأستاذ بإرشادات تبين له متى يستخدم طريقة دون أخرى وفي أي الظروف, ولتحقيق أي أهداف تعليمية... وهي تبحث دوما عن إيجاد أفضل الطرائق التعليمية التي من شأنها أن تحقق الأهداف التعليمية في أقصر وقت وجهد وتكلفة, بينما تهتم نظريات التعلم بسلوك المتعلم وما يطرأ عليه من تغيرات إيجابية دائمة نسبيا كدلالة من دلالات التعلم نتيجة استجابته للمثيرات التعليمية المحيطة به, وتسعى إلى تحسين هذا السلوك والعوامل المساعدة على تطويره وفق ما تظهره الأبحاث العملية في المخبر والدراسات التجريبية على الإنسان من حقائق ومعلومات. ومن نظريات التعلم نظرية بافلوف, وثورندايك, وسنكر, وهل, وتولمان, وغيرها من النظريات .

ولكي تسير العملية التعليمية على أحسن وجه وأكمله لابد أن يكون المدرس ملما بسيكولوجية التعلم ونظرياته من ناحية, والتعليمية وما توصلت إليه أبحاثها من ناحية أخرى, وأن يكون مدركا للعلاقة التي تجمع بينهما حيث أن هذه العلاقة توصف بأنها علاقة قوية متبادلة, ولا غنى لإحداهما عن الأخرى.

التعليمية / البيداغوجية

* تهدف التعليمية إلى تطوير علاقات الفرد بالموضوع بالنسبة لفوج من الأفراد في وسط مدرسي، أما البيداغوجية **فإنها** تركز على انسجام وتناسق العلاقات من أجل توفير الظروف الحسنة لإنجاح تعلمات جميع الأفراد.

* تهتم التعليمية بتخطيط الأهداف والوسائل المساعدة على تحقيقها ومراقبتها وتعديلها بالنسبة لفوج من المتعلمين. أما البيداغوجية فإنها توظف معطيات التعليمية من أجل الوصول إلى تعلمات جيدة عند جميع الأفراد (المتعلمين) من خلال تشغيل الوضعيات البيداغوجية الجديدة الممكنة، وفي المقابل تأخذ التعليمية بعين الاعتبار المعطيات التطبيقية للبيداغوجية من أجل إعداد التخطيط الذي يستجيب أكثر للحاجات.

التعليمية ومكونات الفعل التعليمي

إذا كانت العملية التعليمية تشكل نظاما معرفيا متفاعلا تتصل عناصره وتتشابك اتصالا جدليا لخدمة غرض مشترك يتمثل في تحول الأهداف التعليمية التعلمية بمساعدة المدرس إلى نتائج ملموسة ملحوظة قد تكون معلومات جديدة, أو مهارات نفس حركية, أو مهارات تقنية, أو اتجاهات إيجابية, وذلك نتيجة لما يقوم به المدرس داخل القسم من إجراءات ونشاطات وتدريب, وتعزيز, وتغذية راجعة, وتقويم، فإن التعليمية في معرض بحثها عن الأجوبة للأسئلة المطروحة في سياق تدريس مادة معينة تجد نفسها مشدودة إلى عناصر هذا الفعل التعليمي المتفاعلة في سيرورة عملية التعليم والتعلم، وعليه فمجال نشاط التعليمية هي العناصر المكونة لهذا النظام، ويمكن توضيح هذه العناصر أي مكونات العملية التعليمية من خلال هذا النموذج.

يتكون هذا النموذج من ثلاث مراحل متتابعة، تحتوي كل منها على عدد من العوامل والعمليات, وهي:

* **مدخلات التدريس**: وهي مجمل المتغيرات والمؤثرات التي تكون معاً التدريس بكل ما يتصف به من عمليات ونتاج وهي:

-المعلم, التلاميذ, الإداريون, المنهج وما يصف به من مكونات (أهداف، معارف، أنشطة تربوية وتقييم) البيئة الصفية, البيئة المدرسية، البيئة الاجتماعية العامة, المواد والوسائل والخدمات المساعدة للتدريس,

***عمليات التدريس**: تتلخص عمليات التدريس في العمليات التحضيرية والعمليات التنفيذية.

فالعمليات التحضيرية هي المهام التمهيدية للتدريس التي يتم فيها الإعداد والتخطيط والاختيار الدقيق للمواد والإجراءات التعليمية, والتعرف على طبيعة العملية التدريسية وتسلسل مجرياتها التربوية والنفسية المختلفة وتتمثل في المهام التالية:

- صياغة الأهداف السلوكية للتدريس

- تقييم قبل التدريس

- تخطيط عملية التدريس، حيث يتم في الغالب اقتراح خطة مبدئية لعملية التدريس المقبلة. تتولى تحديد ما يلي:

. المعلومات المنهجية التي سيتعلمها التلاميذ.

. أنشطة التعليم التي يقوم بها الأستاذ لتوجيه وإنتاج المهارات الجديدة لدى التلاميذ وتتمثل عادة في طرائق ووسائل التعليم.

. أنشطة التعلم وهي أنشطة المناقشة الصفية والتمارين النظرية والعملية والواجبات المنزلية والمشاريع وغيرها.

. إجراءات التحفيز وهي الأنشطة التي سيقوم بها الأستاذ أو أفراد التلاميذ أنفسهم لغرض ترغيب الآخرين في التعلم وتشويقهم للإقبال عليه.

. إجراءات تعديل السلوك الصفي والمحافظة على نظام الفصل.

- تحضير وضبط البيئة الصفية: أي تهيئة الغرفة الدراسية وإعدادها بصيغ مادية مناسبة مشجعة للتعلم والتعليم.

أما العمليات التنفيذية فإنها تأتي بعد إنجاز الأستاذ لعملية تخطيط وتحضير التدريس, حيث يحين الوقت لتنفيذ هذه الخطة من خلال ما يسمى بعملية التدريس. والجدير بالذكر هنا أنه خلال هذه المرحلة يتم للتلميذ مبدئيا تعلم المهارات والقدرات والمعارف التي تنص عليها الأهداف السلوكية للتدريس بشكل خاص والمنهج بوجه عام. يستعمل الأستاذ في هذه

المرحلة معظم المعلومات والمبادئ والوسائل التي اقترحها في مرحلة التحضير لتعلم التلاميذ, كما يقوم بمعالجة المشاكل الصفية والمحافظة على نظام الفصل كلما دعت الحاجة لذلك. تبدو أمثلة هامة لعمليات التنفيذ كالتالي:

- تحفيز التلاميذ وتهيئتهم نفسياً وإدراكياً للتعلم.
- استعمال أنشطة التعلم والتعليم
- استعمال الأنشطة الإضافية المناسبة.
- توجيه التلاميذ وضبطهم.
- إدارة الفصل.
- توظيف الخدمات المساعدة من وقت وجداول وعاملين ومكتبة وقاعات خاصة وأدوات وآلات ومواد.
- تقييم تعلم التلاميذ أثناء التدريس وعند انتهائه.

*** نتاج أو مخرجات التدريس:**

يهدف كل تدريس بطبيعة الحال إلى إحداث تغيرات إدراكية وعاطفية واجتماعية وحركية لدى المتعلمين. يطلق على مثل التغيرات عادة بالتعلم، والتعلم بمختلف أشكاله هو في الغالب نواتج عملية تدريس من نوع ما. وما دام التدريس نظاما تربويا يتكون كأي نظام إنساني اجتماعي من مدخلات وعمليات ومخرجات, فإن التعلم وما يصحبه من نواتج وتأثيرات جانبية على الأساتذة والمتعلمين وبيئتهم المدرسية والمجتمع المحلي هي في مجملها مخرجات للتدريس.

ورغم أن الأستاذ يقوم بصورة تلقائية ومستمرة بتقييم مدى تقدم التلاميذ والتعرف على الصعوبات والمشاكل التي تواجههم أثناء التعلم, وتوجيه تدريسه على هذا الأساس, إلا أن التقييم الرسمي لمخرجات التدريس يأتي بعد انتهاء المرحلة التنفيذية للتعليم, أو عند اختتام موضوع أو وحدة دراسية, أو في نهاية الفصل أو السنة الدراسية.

وفيما يلي توضيح لنظرة التعليمية إلى أهم مكونات الفعل التعليمي:

التعليمية والأهداف: ترفض التعليمية الحديثة أن تكون عمليتا التعليم والتعلم ظاهرة عفوية موكولة إلى الصدفة وإلى تجارب الحياة المتنوعة، وتسعى التعليمية من خلال تحديد الأهداف وضبطها بدقة إلى إكساب الممارسين للفعل البيداغوجي قدرة أكبر على التحكم في أعمالهم.

التعليمية والمتعلم: إذا كان دور المتعلم في التعليم التقليدي يقتصر على القيام بعمليتي اكتساب المعرفة واستهلاك المقررات الجاهزة, ثم رد هذه المعرفة متى تطلب منه, فإن الأمر ليس كذلك في التعليمية الحديثة, إذ يتغير دوره من مستهلك إلى منتج ومساهم فعال ونشط على اعتبار أنه بؤرة الاهتمام وجوهرة العملية التعليمية, منه تنطلق وإليه تعود, بحيث لا يمكن في التعليمية الحديثة تحديد الأهداف وضبط المحتوى التعليمي واختيار الطريقة وانتقاء الوسيلة المساعدة إلا بعد تحديد جمهور المتعلمين واحتياجاتهم.

التعليمية ومحتوى التدريس: لا يتم تحديد المضامين والمحتويات في التعليمية الحديثة إلا بناء على معايير خارجية عن المادة وأخرى داخلية تستمد منها، فالمعايير الخارجية ترتبط بالمحيط الذي يتعلم فيه المتعلم, وبالأهداف التي يسعى إلى تحقيقها في تعلمه, وتتمثل هذه المعايير في النظر في الأهداف ومستوى المقرر والوقت المخصص للتدريس ونوعية التدريس، مكثف أو ممتد، أما المعايير الداخلية فإنها تتصل بالمادة ذاتها لا بخصائص المتعلمين.

التعليمية وطريقة التدريس: يؤكد الخبراء في التعليمية على أن الانتقاء الموضوعي والجيد لمحتوى التدريس ومضامينه كما وكيفا لا يضمن تعليما جيدا لتلك المادة، فالانتقاء العلمي خطوة مهمة لا بد منها، ولكنها تبقى بلا معنى إذا لم تدعم بالطريقة الناجعة. وأفضل طريقة تقترحها التعليمية على المدرس هي الطريقة التي يستخلصها هو بصياغته الشخصية واختياره ومراجعته لها. ومن المؤكد أنه لا يستطيع أن يعلم تعليما فعالا وأن يختار اختيارا ناجعا دون فهم الأوضاع النظرية المتنوعة.

التعليمية والتقويم: كان التقويم في ظل التعليم التقليدي مرادفا للامتحانات، يأتي في نهاية المرحلة التعليمية ويبنى عليه توزيع المتعلمين إلى شعب، أو نقلهم من صف إلى صف. لكن التقويم في التعليمية الحديثة قد تغير مفهومه ومعاييره وأدواته، فالتقويم لا يأتي في نهاية المرحلة التعليمية فحسب بل هو عملية تسبق الفعل البيداغوجي وتستمر معه وتتابعه(أي قبل التكوين وأثناءه وبعده). وهذا النوع من التقويم يسمى عند المختصين بالتقويم التكويني ، وهو أرقى أنواع التقويم، ينجز بعد كل وحدة أو محور أو مقطع صغير من التعليم للتأكد من سيرورة عملية التعليم والتعلم، وهولا يخص المتعلم فقط، بل هو وسيلة للتشخيص والعلاج المستمر يهتم بالمتعلم والأهداف والمحتويات والطرائق والوسائل والتقويم.

خصوصيات تعليمية اللغة العربية وآدابها:

تعليمية اللغة العربية تلتقي مع تعليمية المواد الأخرى في جوانب وتختلف عنها في جوانب كثيرة لكون اللغة مادة تعلم من جهة وأداة التعليم من جهة أخرى، واهم ما يميز تعليمية اللغة العربية عن غيرها من التعليميات.

1- كون اللغة لا تتقيد بمجال معرفي ضيق ومحدود بل يتسع لعدد من المجالات ويرتبط بمجموعة من الموضوعات حينا، وتستقل بذاتها وبموضوعاتها أحيانا كثيرة، وحين نركز على تناول موضوعاتها الخاصة بها نسعى لبناء عوالم معرفية واسعة نظرا لتشعب عالم اللغة وتنوع مجالاته، وهي لذلك تقتضي ضبط العلاقات التربوية أثناء تعليمها تجعل المتعلم يتجاوز وضعية التلقي والاستهلاك إلى وضعية الإرسال والإنتاج كما هو الحال في نشاطات التعبير وتحليل النصوص وتقديم العروض، تلك النشاطات التي يصبح فيها المتعلم محللا ومركبا ومرسلا ومنتجا إذ يمكن من خلال هذه النشاطات التعرض لحقائق ومعارف لها علاقة بمجالات أخرى ليست هي مجالات اللغة مثل العلوم والتاريخ والدين والأخلاق والفلسفة.

2 ـ إن ما تطرحه تعليمية اللغة العربية عندنا تتناول بعض المفاهيم والقضايا ليس طرحا نهائيا مغلقا لا يقبل التأويل أو وضع تصور آخر، فالمحتويات التي تعالجها مادة اللغة تبقى محدودة في كثي من الأحيان لذلك نجد الآراء متعددة ومتنوعة تجاه أي قضية يطرحها الكاتب في نص معين، ومن هنا يكون للمتعلم في هذه المحتويات التي تطرح أمامه نصيب كبير في خصيصها وتلوينها وإثرائها وإصدار حكم بشأنها حسب قدراته واجتهاداته، ويظهر ذلك في تحليل النصوص وتحرير المقالات وتقديم العروض التي تحمل عددا من الأفكار المتميزة.

فإذا كان تعليم العربية ـ كما رأينا ـ يرتبط بجملة من الخصوصيات البيداغوجية التي تميزه عن غيره من أنماط التعليم الأخرى فإن الغايات التي يرسمها المنهاج الرسمي والتصورات التي يطرح من خلالها المضمون التعليمي تشكل المنطلقات التي تراعيها التعليمية في ضبط المخطط التعليمي وانتقاء الوسائل والأساليب وكل ما من شأنه أن يسهم في إنجاح مهنة التعليم ومساعدة المدرس على الإلمام بقضايا هذه المهنة ومتطلبات النهوض بها.

ومن المعلوم أن جزء كبيرا من هذه المهمة يقع على عاتق المدرسين ومن في حكمهم، لذا يتحتم أن توفر لهم كل الفرص للتكوين المستمر الذي يجدد خبراتهم ويعمق معارفهم بالأساليب البيداغوجية والمستجدات العلمية والمقاربات المنهجية التي تشرح لهم أساسيات التعلم ومقومات الجهد التعليمي وتضبط المستوى الذي يجب الوصول إليه في كل نشاط، وإتقان كل مهارة بما في ذلك مهارة التذوق الأدبي.

وحين نستعرض التصور الذي طرحه منهاج تعليم اللغة العربية وآدابها في المرحلة الثانوية نجده يتضمن قسمين كبيرين:

ا / قسما يتعلق بتعليم اللغة العربية وفروعها والأنشطة الداعمة لها.

ب/ قسما يتعلق بتدريس الأدب والنصوص.

ولكن ما هي الاستراتيجية التي ينبغي أن تعتمد في تعليم اللغة العربية وآدابها ؟

- وما هي مقومات التدريس الفعال لعلوم اللغة ؟

- وما هو التصور النظامي الذي تقدمه المناهج ليسير على هديه المدرسون في تنظيم الأنشطة اللغوية ومخططات التدريس؟

- وما هي حقيقة ما يملكه المدرسون من تصور عن طبيعة الأنشطة اللغوية ووظائفها وعن تعليمية كل نشاط؟

- ما هي الخصائص العامة لنظام التفاعل الذي يجب أن يحصل بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين فيما بينهم وبينهم وبين المادة العلمية أثناء إنجاز الدروس بدء من الإعداد وصولا إلى التقويم ؟

هذه أسئلة وغيرها نأمل أن يجد القارئ والأستاذ الإجابة عنها في حيينها.

وبعد هذه التساؤلات التي مهدنا بها لإثارة جوانب الموضوع وتهيئة القارئ لما سيأتي، بعد هذا نشرع في تناول المرتكزات التي تقوم عليها تعليمية اللغة العربية ـ تعليم الفروع اللغوية ودراسة النصوص الأدبية ـ ولنبدأ بتعليمية دراسة النصوص ودراسة الأدب لأن معالجة النص الأدبي تنمي الذوق وتربي الملكة وتوسع الأفق الفكري والمعرفي وتربي الوجدان وتصنع الوعي اللغوي.

الوحدة الخامسة: تعليمية النص الأدبي

توطئة

وضع المنهاج النص الأدبي في مقدمة الأنشطة، ويتبين ذلك من خلال الحجم الساعي المقرر له ضمن كل الوحدات التعليمية المقررة، ومن خلال اعتماده في كل العمليات التقويمية الرسمية وغير الرسمية، مما يعني أنه نشاط أساسي في تكوين المتعلم المعرفي والوجداني والمهاري. ويعني أيضا أن هناك متطلبات أساسية لا يد من مراعاتها لكي تتحقق الأهداف المتوخاة من تدريس الأدب والنصوص وهذه المتطلبات هي:

- مراعاة البناء المنهجي للأدب والنصوص
- ملاحظة طبيعة النصوص الأدبية
- تنويع طريقة تنفيذ هذا النشاط

أولا: البناء المنهجي للأدب والنصوص

يقوم بناء النصوص الأدبية في المنهاج على أساس هيكلتها وفق الفنون والأغراض، حيث تدرج مجموعة من النصوص الأدبية في فن معين كالخطبة في النثر أو المدح في الشعر تنتمي إلى بيئات متنوعة وعصور أدبية مختلفة لتتوج بعد ذلك بدراسة تاريخية تبين حقيقة هذه الظاهرة الأدبية والتطورات التي عرفتها منذ ظهورها والخصائص التي تميزها عن الظواهر الأدبية الأخرى، وإذا كانت هذه المنهجية مناسبة في تمكين المتعلم من تمثّل القيم الأدبية القديمة والحديثة، ومعرفة التحولات التي عرفتها والتفاعلات التي حدثت بينها، فإن هناك مخاطر التداخل بينها في فكر المتعلم ووجدانه وما ينجر عنه من تصور مشوه للأدب ونصوصه، كمثل تصور انتساب نص جاهلي إلى العصر الحديث أو نص حديث إلى العصر الجاهلي أو إلى غيرهما من العصور، مما يحتم على الأساتذة الانتباه إلى هذا الأمر واستخدام طرائق تعين على إزالة هذه الخطر ومنها:

- التركيز في تقديم النص الأدبي على وضعه في بيئته وعصره.
- الإشارة أثناء التحليل إلى بيئة النص وعصره.

- إدخال ظروف النص وعصره ضمن الأسئلة التقويمية المرحلية منها والنهائية.

- هيكلة النصوص المقررة بما يجعل كل نص في عصره، وجعل هذه العملية ضمن برنامج النصوص الذي يدون في دفاتر المتعلمين ليتمكنوا من الرجوع إليها كلما دعت الحاجة إلى ذلك.

- التركيز في دراسة الفن وتطوره وخصائصه على الاستشهاد من النصوص التي درست وربط الشواهد بالعصر الذي قيلت فيه.

ثانيا: ملاحظة طبيعة النصوص الأدبية

دأب الكتاب المدرسي على تكريس نمطية واحدة في تناول النصوص الأدبية تتمثل في التقديم له بالتعريف بصاحبه وذكر مناسبته وعرضه عن طريق تحديد أفكاره وعواطفه ونقد أسلوبه وإنهائه بذكر ما تضمنه من أحكام وقيم.

هذه الطريقة المكرسة في الكتاب والمعتمدة في التنفيذ نتج عنها تكوين شكلي للمتعلم، فهو يحفظ أنماطا من المفاهيم والأحكام يطلقها على كل نص أدبي مهما كانت طبيعته دون إعمال الفكر لوضع النص في إطاره الحقيقي والتركيز على عناصر دون أخرى، وكشفها كشفا يدل على فهم دقيق لها وتذوق مناسب للظواهر الفنية والمعنوية للنص وتجاوب مع بنيته تجاوبا يكشف عن شخصيته ومواقفه لقد دعا المنهاج إلى تنويع طرائق التناول، وفتح باب الاجتهاد في اختيار الطريقة المجدية انطلاقا من التجربة والإطلاع على مستجدات العمل التربوي، ولعل من التجارب المفيدة في تدريس النص الأدبي التجربة القائمة على فكرة نسبية العناصر المكونة للنص، أي أن لكل نص عناصر تختلف في نوعها وعددها عن العناصر الأخرى وبناء على هذه الفكرة يمكن تصور بناء تدريس الأدب على أساس نسبية كل عنصر من عناصر النص المدروس وليس على أساس الأنواع والفنون، فالعاطفة مثلا قد تظهر في بعض الأنواع بدرجة أقوى من أنواع أخرى، والجوانب الفنية أو الفكرية قد تكون أبرز في أنواع دون أخرى، وبناء على هذا التفاوت النسبي يبرز تحديد الأهداف لكل

نص والطريقة المناسبة لمعالجته. وعلى ضوء هذه الفكرة يمكن تقسيم النصوص الأدبية إلى ثلاثة أنواع:

أ -النصوص الشعرية: إن العواطف والأحاسيس في القصيدة هي التي تشكل المعنى الشعري ولهذا وجب أن يتجه تدريس النصوص الشعرية إلى الكشف عما بين العواطف من تلاحم وتجانس أو تعارض وتناقض أو تقاطع مع نصوص شعرية أخرى والتفسير الدقيق لمدى ارتباطها بشخصية الشاعر والمحيط الذي ظهرت فيه، أما الأفكار والأساليب فلا تقدم إلا باعتبارها وسائط تساعد الشاعر على رسم عوالمه النفسية وتجلياته العاطفية، فإعداد الأستاذ لتقديم قصيدة شعرية تتطلب منه أن يهتم بالجانب الوجداني فيها سواء كان الأعداد متعلقا بالشرح أو التقسيم أو النقد، ذلك أن المنهجية المطبقة حاليا تنشئ ظهورا خافتا للعواطف، فلا تكاد تبين في مرحلتي التمهيد والشرح أما في مرحلة النقد والدراسة فتعطى الأهمية للأفكار أما العاطفة فتقدم بمنهجية تجعلها عنصرا تابعا للأفكار.

ب -النصوص الفكرية: تندرج تحت النص الفكري مجموعة من الفنون النثرية مثل الوصايا والخطب والرسائل والمقالات، وجميع هذه النصوص تشترك في تركيزها على الحقائق والمفاهيم، وعرض القضايا باستخدام الأدوات الفكرية كالتعليل والاستشهاد وضرب الأمثلة الواقعية، مما يقتضي أن ينصب الجهد في دراستها على التعرف على الظاهرة الفكرية وما اعتمده الكاتب أو القائل من أدوات فكرية. أما العواطف والأساليب المستعملة فإنها تدرس باعتبارها عناصر مساعدة مثل دلالتها على التلوين الذاتي أو الموضوعي أو إضفاء الوضوح أو الغموض على مواقف المنشئ لها أو حداثة الأفكار وقدمها.

ج- النص القصصي والمسرحي: يجمع بين هذين الفنين تركيزهما على الأحداث والشخصيات مما يستوجب أن تنصب دراستهما على هذين الجانبين فتحلل الأحداث من جانب نموها والانسجام فيما بينها والتمييز بين البسيط والمعقد منها وقدرة الكاتب على الإثارة والتشويق وإخفاء الحل النهائي وتدرس الشخصيات بالتمييز بينها ومعرفة مشكلاتها

ومواقفها والعلاقات التي تربطها كعلاقة الدعم والإسناد أو علاقة التصادم والصراع أما العواطف والأفكار والأساليب فهي وسائط فالبحث فيها ينصب على إبراز مدى الانسجام بينها وبين العنصرين الأساسين في القصة والمسرحية، (الأحداث والشخصيات).

إن تدريس النصوص وفق منهجية نسبية العناصر المشكلة للنص الأدبي قد تكون أداة لتجاوز نمطية الطريقة التي يقدم بها في الوقت الحالي، فهو يعين الأستاذ في مرحلة الإعداد بتوجيهه إلى طبيعة الأهداف التي يجب التركيز عليها، ونوعية العناصر المشكلة للنص، وتحديد ما هو أساسي وما هو ثانوي، ويعينه في مرحلة التنفيذ عن طريق التعمق في تناول المكونات الأساسية للنص الأدبي بدل الإلمام بكثير من الظواهر النقدية بشكل سطحي كما هو الحال في الأسلوب المتبع في تدريس النصوص الأدبية في الوقت الحاضر.

هذا منهج مقترح على الأساتذة قصد تطوير كفاءتهم في تدريس النص الأدبي ويمكن تجربة نماذج أخرى يهتدون إليها بحكم الممارسة والإطلاع على ما تفرزه الأبحاث التربوية من مناهج وطرائق في تحليل النصوص الأدبية.

ثالثا - **واقع تدريس النصوص الأدبية**

ما يزال تدريس الأدب والنصوص في المرحلة الثانوية يخضع إلى طريقة تكرس النمطية التي تجعل النصوص متشابهة في مكوناتها، ومتشابهة كذلك في أهمية كل عنصر من العناصر المكونة لها وفي ترتيبه ضمن قائمة العناصر فالعاطفة تدرس بعد الأفكار، والأسلوب يليها، والأحكام والقيم هي ما يستنبط في نهاية التحليل، وهذه المنهجية عامة تنسحب على كل السنوات والشعب مهما كان الحجم الساعي المقرر لدراسة النص فيها.

هذه الطريقة التي يدرس بها الأدب جعلت الأساتذة يكررون مفاهيم نقدية في كل نص أدبي من مثل التسلسل والترابط والوضوح والجدة والصدق العاطفي والتشابه والاستعارات وبأسلوب يجعل هذه الأدوات الموظفة في النقد والتحليل منعزلة عن بعضها ومؤدية إلى وضع النص في صورة أجزاء مفككة لا في صورة وحدة متكاملة، هذا جانب مما يظهر في

تدريس النصوص الأدبية والجانب الآخر يتمثل في الشكوى من عدم كفاية الحجم الساعي المقرر للنصوص في بعض الشعب.

لقد دعا المنهاج إلى تجاوز هذا الأسلوب في تدريس النص الأدبي، ووجه اهتمام الأساتذة إلى الممارسة البيداغوجية التي تمكن من الارتقاء بطريقة تدريسه وتبرز هذه الممارسة في:

- تقديم طريقة تدريس النص الأدبي على سبيل الاقتراح لا على سبيل الإلزام، وبإمكان الأستاذ أن يكيفها حسب حاجات التلاميذ وقدراتهم، فيضيف أو ينقص أو يقدم مرحلة على أخرى، أو يطيل عنصرا ويتجاوز عن عنصر آخر، وغير ذلك من الممارسات البيداغوجية في تدريس النصوص.

- الالتزام بالعناصر الثابتة في دراسة النص الأدبي في كل النصوص المقررة كالتمهيد للنص وتحديد مناسبته أو دوافعه و شرح معانيه وتحديد أقسامه.

التصرف في عناصر متغيرة بتغير النصوص، كنقد الأفكار والعواطف والأساليب وتحديد الأحكام والقيم وترتيب أولوية هذه العناصر؛ الابتداء بالعواطف ثم الأفكار، أو بالأسلوب ثم الأفكار، أو الاكتفاء بالقيم أو العواطف، أو الأفكار، أو الأسلوب.

وفيما يلي نموذج لمذكرة في تدريس النص مقدمة على سبيل الاقتراح للاستئناس بها عند إعداد الدروس راعينا فيها ما ذكرناه من إمكانية التعامل مع النص الأدبي بما يتناسب مع التقسيم الثلاثي له:

عاطفي تكون أفكاره وأساليبه وسائط	**فكري** تكون عواطفه وأساليبه وسائط
حدثي تكون الأفكار والعواطف وسائط	

مذكرة في النصوص

المستوى: السنة الثانية الثانوية- شعبة الآداب والعلوم الإنسانية -

الموضوع: توجيهات إلى الكتاب / لعبد الحميد الكاتب

السند التربوي: المختار في الأدب والنصوص. صفحة ((96))

الأهداف الإجرائية: أن يكون قادرا على:

- أن يحدد بعض الكتاب القدامى والمحدثين ويعرف بصاحب هذا النص

- أن يضع تصميما للنص

- أن يحدد النوع الأدبي للنص

- أن ينجز نصا في منافسة يختارها موظفا فيه جوانب من سمات هذا النص

سير الدرس

قبل الشروع في الدرس، مراقبة أعمال التلاميذ التحضيرية، والتأكد من وجود الكتب والدفاتر عندهم.

التمهيد: يقتصر فيه على التحضير الذي كلفوا به في حصة سابقة والمتضمن ما يلي:
ميز بين الكتاب القدامى والكتاب المحدثين مما يأتي:(ابن باديس، ابن المقفع، الإبراهيمي، الكواكب، عبد الحميد الكاتب، طه حسين، الجاحظ، العقاد، ابن العميد).

التعريف بالكاتب: يعرف التلاميذ الكاتب انطلاقا مما حضروا ومن خلال أسئلة تتصل بـ:
غموض نشأته، أصله، اتصاله بالدولة الأموية، ظروف عصره وفاته، آثاره، مكانته، تدون على السبورة الحقائق الآتية(أصله الفارسي، اشتغاله بالتعليم ثم بالكتابة لمروان بن محمد آخر خلفاء بتي أمية، الحركة الثقافية النشيطة والصراع على السلطة، الرسائل التي كتبها، قيل فيه: بدئت الكتابة بعبد الحميد وختمت بابن العميد.

العرض: يعبر عن فهمه للنص من خلال:

1.**القراءة:** قراءة تحاكي قراءة الأستاذ المتجاوبة مع المعاني من بعض التلاميذ وتعزز بـ:
. تنويع أساليب تصحيح الأخطاء (من القارئ، من التلاميذ، من الأستاذ)

. تكرار قراءة العبارات الآتية:لا يوجد كاف إلا منكم - فإنها عداوة مجتلبة من غير إحنة

. باختيار التلاميذ عبارات أو ألفاظ مثيرة لهم مثل:فموقعكم من الملوك... يبطشون، أو أجيدوا...كتبكم) ودعوتهم إلى تحديد معانيها.

2 .**تقسيم النص:** يعتمد فيه على الأسئلة وشرح المفردات والتراكيب والفقرات.

مجال الفقرة الأولى:استخرج من الفقرة الأولى ما يدل على الحكم والحكام (للخلافة، سلطانهم، الملك، الملوك).

استخرج ما يدل على الكتاب(ضمائر الخطاب)، يتبين من هذه المفردات أن الفقرة تتحدث عن الحكام والكتاب.

الأسئلة: عمن يتحدث الكاتب في هذه الفقرة؟ ما الذي يقدمه الكتاب للخلافة؟ وللخلق؟ وللبلدان؟ أين عبر عن حاجة الملك إلى الكتاب؟ بماذا صور منزلة الكتاب عند الحاكم ؟

أنشطة التلاميذ: شرح المفردات الآتية شفويا وكتابيا(كاف،موقعكم يبطشون)،التعبير عن معاني الفقرة.

الشرح: هذه الفقرة تتحدث عن علاقة الكتاب بالدولة والشعب والوطن ومضمونها هو أنه بفضل الكتاب ترى فضائل الدولة على نحو منظم وعملها يسير على النهج المستقيم، فتوجيهاتهم عامل أساسي لهداية الله الحاكم إلى خدمة الناس وبناء الأوطان، وكل حاكم لا يمكنه الاستغناء عنهم لأنه يستمد قوته منهم، فهم بمثابة أسماع الحكام وأبصارهم وأيديهم.

تعزيز الفهم وتعميقه: بإعادة شرح الفقرة من قبل عدد من التلاميذ.

بالإجابة عن هذه الأسئلة: من الذي يسهم في صلاح حكام الدولة؟ استدل على ذلك من النص. ما ذا ينتج عن صلاح الحكام ؟ هات ما يدل على ذلك.

باستخلاص عدد من التلاميذ الفكرة الجزئية وتدوين صياغتين تختار واحدة منهما

أثر الكتاب في صلاح الحكام والشعب؛ أو: دور الكتاب في توجيه الحكام لخدمة الأمة...

مجال الفقرة الثانية: من المخاطب بكلمة تنافسوا؟ تقديم أمثلة توضح معنى المنافسة (المنافسة العلمية، المنافسة الرياضية، المنافسة الطلابية، المنافسة الأدبية...) مجال الفقرة الأولى هي المنافسة الأدبية.

بيان متطلبات المنافسة بين الكتاب (ما ينبغي القيام به، وما ينبغي تجنبه).

ما ينبغي القيام به هو الإقبال على التفقه في الدين، العلم بالقرآن، معرفة الفرائض، علوم العربية، إجادة الخط، رواية الشعر وفهم معانيه وغريبه، والإطلاع على التاريخ العربي والأعجمي، وتبادل مشاعر المحبة والتواصي على استخدامها فيما يرفع من شأن الآباء والأجداد. وما ينبغي تجنبه هو الطمع والتكبر والدناءة والتعالي.

تذليل الصعوبات:

المفردات والتراكيب: توضح المفردات الآتية **(** الفرائض، ثقاف، هممكم، صناعتكم)

توضح التراكيب الآتية(المطامع سنيها ودنيها، عداوة مجتلبة من غير إحنة).

تعزيز الفهم وتعميقه: المنافسة بين الكتاب تستدعي القيام بأعمال، وترك أخرى.بين العبارات الدالة على كل منهما. العبارات الدالة على ما ينبغي القيم به هي: (فتنافسوا...به هممكم ثم من قوله: وتحابوا...إلى آخر النص).والعبارات الدالة على ما ينبغي تركه هي: (وارغبوا...من غير إحنة).

أنشطة التلاميذ:رسم جدول يحدد فيه الصفات المطلوبة في المنافسة والصفات المتروكة صياغة الفكرة الجزئية: (توجيه الكتاب إلى المنافسة الأدبية، أو متطلبات الارتقاء بالكتابة،...)

3 **- صياغة الفكرة العامة:** التذكير بالفكرتين والتعبير عن محتواهما في ملخص مدعم بأسئلة مثل: (من يوجه الحكام إلى الخير؟ أومن يعين الحكام على خدمة الناس؟ من هو الكاتب الحقيقي؟ أين يكمن نفعه في الأمة؟ يوجه التلاميذ إلى الانطلاق من الكاتب الحقيقي وما يقدمه في التنافس مع زملائه وفي علاقته بالأمة وتصاغ الفكرة العامة بعد ذلك، ويمكن أن تكون:

الكاتب الحقيقي قوة للأمة لدوره في توجيه حكامها وتطوير ثقافتها

الكتاب الحقيقيون هم قادة الأمة لا غنى للأمة عن الكتاب

4.نقد النص: تحديد النوع الأدبي: أسلوب الكاتب خطابي مباشر.وضح سبب ذلك من خلال الفقرتين.

. السبب في الفقرة الأولى يعود إلى استعمال ضمير الخطاب (بكم، بنصائحكم، عنكم، منكم، فموقعكم).

. وأما في الفقرة الثانية فيعود إلى استخدام الأمر (فتنافسوا، تفقهوا، أجيدوا الخط...).

الأسلوب الخطابي يستعمل في الخطبة والوصية والرسالة، لكن هذا النص رسالة.وضح وعلل.

النص من فن الرسالة لأن الكاتب لم يعرف عنه الاتجاه إلى الخطابة أو الوصية بل عرف عنه الاتجاه إلى كتابة الرسائل في دواوين الأمراء والخلفاء الذين صاحبهم.

دعائم الأفكار:

أ- الحجج الخيالية:تتجلى في قوله:(فموقعكم ... بها يبطشون)، فهذه العبارة صورة حسية جسد بها المكانة العالية للكتاب في الدولة وتتجلي في تخيله استقامة اللسان نتيجة تعلم العربية باستواء الرماح نتيجة استخدام الثقاف، ومثل ذلك تخيله جمال الخط بالحلية...ويستنتج من هذا أن أداة الإقناع هي أداة تخيلية إبداعية، تمس النفس وترضيها.

ب-الترابط الوجدان: أسلوب الفقرة الأولى خبري فما هو غرضه؟ وأسلوب الفقرة الثانية إنشائي فما هو غرضه؟ أي الغرضين أولى بالتقديم؟

يحمل النص غرضين المدح والنصح، والابتداء بالمدح يكشف عن الانسجام الوجداني في النصف الإنسان إذا ما أحس بتقدير غيره له قويت رغبته في الاستجابة لنصائحه، وهو ما انتهجه الكاتب، حيث مدح الكتاب ليجذبهم إليه وعندما أحس بأنه بلغ الغاية انتقل إلى نصحهم مما أضفى على الأفكار التجانس الوجداني والانسجام العاطفي.

ج- تقويم: اشرح الترابط الوجداني بين الأفكار من خلال عنصري الترغيب والنصح.

أبرز الحجة التي قدمها لبيان ضرر الطمع. تخيل حجة أخرى .

د- التفنن في بناء التراكيب: ويبدو في:

- السجع ويظهر في اختتام الجمل بحرف الميم (سلطانهم، بلدانهم- ألسنتكم، كتبكم، هممكم، صناعتكم، سلفكم)، أو النون(يسمعون، يبصرون ن يبطشون)، أوغيرهما.

- التوازن بين التراكيب مثل:(أسماعهم التي بها يسمعون، وأبصارهم التي بها يبصرون، وأيديهم التي بها يبطشون).

- تكرار حروف أو ألفاظ في بداية الجمل:(بكم، بنصائحكم - فإنها ثقاف، فإنه حلية، فإن ذلك..)

هذا التفنن يضفي على النص أنواعا من الجمال:(الجمال الموسيقي، الترابط المعنوي).علام تدل هذه الجوانب الفنية بالنسبة للكاتب ؟ وبالنسبة إلى عصره؟ يترك المجال لتخيل التلاميذ مع تقويم الأستاذ.

تطبيق عام: (ينجزه التلاميذ في منازلهم ويقدمونه في حصة الأعمال التطبيقية ليصحح جماعيا)

1 - عبر الكاتب عن الحكم والحكام بألفاظ مختلفة.ما تفسيرك لذلك ؟

2- ما هي المعارف التي يحتاجها الكاتب في العصر الأموي ؟ هل ترى معارف أخرى للكاتب في العصر الحديث.وضح رأيك.

3 - إلى أي شيء تقود المطامع الكاتب ؟ هات أمثلة للمطامع.

4- اكتب نصا قصيرا في منافسة تختارها معتمدا منهج الكاتب في الابتداء بالمدح وتوظيف الحجج الخيالية، وإقامة التوازن بين العبارات.

الوحدة السادسـة: التعبيـر والتواصل

توطئة

يعدّ نشاط التعبير الذي هو جزء من منهاج تعليم اللغة، أهم الأنشطة اللغوية، إذ هو الذي يدرّب التلميذ على استخدام اللغة في المواقف المختلفة، و انتقاء التعابير الدالة التي تنمي الملكة اللغوية، ويُكسب المتعلمين القدرة العملية علي التعامل بلغة سليمة.

لذلك يستمر الاهتمام بتدريب التلاميذ علي التعبير في المرحلة الثانوية، التي يحتاج الطالب فيها إلى إنماء قدرته على التعبير، مما يتيح له الإفصاح عن مشاعره، وأفكاره، وطرح تساؤلاته؛ لأنه المجال الذي يُسهم في إثراء التفاعل بين الأستاذ وتلميذه، سواء علي مستوى المناقشة أو في أثناء الحصة المخصصة لهذا النشاط الذي تـصُبّ ُفيه بقية الأنشطة الأخرى، كما أنه الأداة التي تنمِّي قدرات التلاميذ علي فهم ما يقرأون أو يسمعون، من أنواع الإنتاج الفكري والأدبي.

إن اكتساب القدرة علي التعبير الجميل هو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية بمختلف موادّها، ذلك لأن فنون اللغة ومهاراتها تصب جميعها في التعبير، فنحن عندما نعلّم التلميذ مهارات الاستماع الجيد، فإننا نقصد بذلك تقوية قدرته على التركيز والفهم السريع، واستيعاب ما قيل إجمالا، يضاف إلي ذلك تهيئة التلميذ إلي تلقِّي المحاضرات الجامعية التي يكون فيها الاستماع عنصرًا حيويًا لتلقي المعرفة.

وعندما نعلّمه القراءة فإننا نقصد بذلك إمداده بالأفكار والثروة اللغوية التي تعينه علي التعبير، وعندما ندرسّ له الأدب فإننا نمكّنه من الأفكار القيمة والأساليب الجميلة، التي تجعل تعبيره مثيرًا وجذَّابًا وموحيًّا، وعندما نعلّمه القواعد، فلتكون كتاباته سليمة، واضحة، مُحكمة المبنى وشريفة المعنى.

ومن ثمة، فإن التعبير نَتاجُ مجموعة من معارف و قدرات ومهارات مختلفة من المواد، تظافرت جميعا لترتقي بهذه المادة إلى مستوى الكفاءة التعبيرية، وتلك طبيعة اللغة العربية،

فهي كلّ لا يتجزأ، حيث فنونها مرتبطة أوثق ارتباط، لا تقبل الانفصال عن بعضها بعضا إلا بالقدر الذي يساعد على تيسير تدريس المادة وفهمها.

أنواع التعبير: ينقسم التعبير من حيث الموضوع إلى: تعبير وظيفي وتعبير إبداعي.

- أما الوظيفي، أو النفعي، فيعبّر عمّا يجري في حياة الناس، ولا يعتمد لا على العاطفة ولا على الخيال، وإنما يؤدّي وظائف حياتية بأسلوب مباشر.
- وأما الإبداعي أو الإنشائي، فتعرض فيه الأفكار والمشاعر والخبرات الخاصة، ويقوم على العاطفة والخيال، والانفعال، والإبداع في فنون اللغة.
- وكلا النوعين تتطلبه ضرورات حيوية، فالوظيفي يساعد الإنسان على شؤون الحياة ومتطلباتها المادية الاجتماعية، والإبداعي يعين الكاتب على التعبير عن نفسه، وتصوير مشاعره، تعبيرًا وتصويرًا يعكسان ذاتيته ويبرزان شخصيته.

من أهداف التعبير: وحتى تتحقق المهارة والقدرة على التعبير السليم الواضح الجميل لدى المتعلم يتعين ضبط مجموعة من الأهداف الخاصة التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند تحضير درس التعبير ومن أهم هذه الأهداف في التعبير الوظيفي:

- تنمية قدرات التلميذ علي المناقشة وكتابة الرسائل الإدارية والتقارير ومحاضر الجلسات.
- وتنمية اهتمامات التلميذ بالمواقف الاجتماعية المتعددة التي تدعو إلي كتابة رسالة رسمية، أو بطاقة تهنئة أو تعزية أو كتابة مذكرة لشيء معيّن أو طلب عمل أو مجمل خدمات، تقديم شكوى، أو نص إشهاري، تحرير كيفية استعمال مقال صحفي، أو التعليق علي صورة...وما إلى ذلك.

أما في التعبير الإبداعي فتتمثل تلك الأهداف في:

- إكساب القدرة على ممارسة فنيات التعبير بأشكاله المختلفة
- مراعاة قواعد اللغة ونظام كتابتها
- القدرة على تحليل الموضوعات، ووضع تصاميمها

- تدريب المتعلم على إجادة العرض: إجادة الخط واستعمال علامات الترقيم وتنظيم شكل الوثيقة...
- القدرة على توظيف مكتسبات المتعلم المعرفية والمنهجية في إنتاج أشكال التعبير المختلفة من مقالات وعروض ونقد وتعاليق وغيرها من الإبداعات الأدبية.
- القدرة على التعبير عن الأفكار ومشاعر الفرح والحزن وتصوير أحوال الناس
- وصف مظاهر الكون والطبيعة و ربطها بقدرة الخالق
- كتابة مقال، خطاب، محاولات شعرية ومسرحية...

التعبير الشفوي:

الكلام أو التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي للكبار والصغار على سواء، إن الناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم، ومن ثمة يمكن اعتبار الكلام هو الشكل الرئيس للاتصال اللغوي بالنسبة للإنسان وعلى ذلك يعتبر الكلام أهم جزء في الممارسة اللغوية واستخداماتها.

لذا، وحتى وإن كان المنهاج لم يخصص حصصا للتعبير الشفهي في الأقسام الأدبية فإنه لم يمنعها بالطبع. فعلى الأستاذ إذن أن يفسح المجال لتلامذته بالحديث كلما سنحت الفرصة لذلك، وأن يشجع حوارهم فيما بينهم، وأن يحرص على أن تُلقى العروض مشافهة. وأن يستغل مناقشة النصوص الأدبية وغيرها من المواد المنوطة به لتمكين التلاميذ من التعبير مشافهة بلغة سليمة لا تردد فيها ولا تلعثم.

من أهداف التعبير الشفوي:- القدرة على التعبير التلقائي مراعاة لمقتضى الحال.

- القدرة الأدبية على مواجهة الغير ومخاطبته.
- القدرة على التحدث إلى الزملاء والناس عموما.
- القدرة على المناقشة ومسايرتها.
- القدرة على عرض الأفكار بطريقة منطقية ومقنعة.

- القدرة على سرد القصص والنوادر والنكت.

- القدرة على التعرف على نوعية المستمعين ومستوياتهم.

وغير خافٍ، ما لهذه القدرات وغيرها، من أهمية إذا ما توافرت في المتحدث، لأنها عنوان شخصيته ومقياس درجته في السلّم الاجتماعي.

ولعل من أبلغ ما قيل عن اعتبار الكلام مقياسا لشخصية الإنسان، ما قاله أحد الملوك لأحد الوافدين عليه، ظل صامتا طيلة جلوسه في حضرته: "تكلّم لأعرفك يا هذا"!

ولما كان التعبير الشفهي يَخُصّ الغير أيضا، فإننا مطالبون بتعلم السماع والتعرف على تقنياته، ويستلزم ذلك:

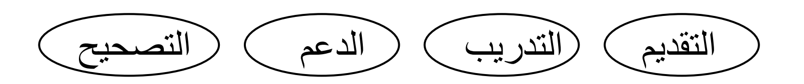
- احترام المخاطب بالإنصات إليه وعدم مقاطعته
- الاحتفاظ بالرأي الشخصي، حتى يحين وقت التدخل، ضبط الأفكار والمعلومات المسموعة
- القدرة على التمييز بين ما هو آراء وما هو حقائق، فيما يُسمع
- تعميق ما يعرفه السامع بما يستمع إليه
- القدرة على تتبّع الأفكار الفرعية للمتحدث
- عدم التسرّع في التسليم بالأفكار المسموعة دون تمحيص
- القدرة على التمكن من أخذ رؤوس أقلام لأهم ما يسمع، وليس لكل ما يقال
- القدرة على استرجاع أهم أفكار المتحدث.

وسواء كان التعبير شفويا أو كتابيا، لا بد من تعويد التلاميذ وتدريبهم على الرجوع إلى مصادر المعرفة، والمعلومات وارتياد المكتبات، والواقع أننا أغفلنا كثيرا هذا النشاط وأهدافه في جميع مراحل التعليم حتى الجامعي منها.

كيف نكتب؟

لا يعرف التلاميذ- غالبا- مكونات الموضوع في التعبير الكتابي، ولا كيف يكتبون ولا كيف ينظمون أفكارهم، فهم يكتبون كيفما اتفق، دون الاستناد إلى مرتكزات فنية. لذا قرر المنهاج في نشاط التعبير الكتابي تعليم تقنيات متعددة باختلاف السنوات والشعب، تعين التلاميذ على كيفية تناول الموضوع المقترح، كما تعينهم على تبويب كتاباتهم وترتيبها.

تقدّم تقنية التعبير المستهدفة: تلخيص، مقدمة، فقرة، خلاصة، مقال...، في أربع حصص، حسب ما جاء في المنهاج، وهي:



والتقنية في الشعب العلمية تُتناول في حصتين، حصة التقديم وحصة التصحيح. وفيما يلي تصور لإنجاز كل حصة من هذه الحصص.

مراحل إنجاز حصة تقديم التقنية

1. مرحلة الإعداد و التهيئة: تختار عناصر هذه المرحلة بطريقة مشوقة تشدّ انتباه التلاميذ، مثل:

- إبراز قيمة تقنية ما في الميدان العملي
- عرض تلك التقنية في وسيلة مثيرة: جريدة، كتاب، مجلة، شريط سمعي/بصري
- استطلاع خبرات التلاميذ، في ما له صلة بالتقنية المستهدفة.

2. مرحلة عرض التقنية وتحليلها:- تقديم نص قصير على السبورة أوفي أوراق مطبوعة، ومناقشة محتواه، لاستنباط عناصر التقنية.

- شرح نظري لكل عنصر من عناصر التقنية.
- تعزيز العناصر أو بعضا منها عن طريق ربطها بمكتسبات التلاميذ في ذلك المجال.

3. مرحلة التطبيق:

- ممارسة التلاميذ لبعض العناصر شفويا أو كتابيا أو هما معا، قراءة الشواهد فقط من نص – معارضة فكرة فيه بالحجة – دعم فكرة بإقامة حجج أخرى بالكيفية نفسها...
- محاكاة بعض الأساليب الواردة في النص.
- الإتيان ببديل للأفكار، للشواهد، للأساليب.
- استعمال بعض أساليب التقوية: كالتكرار، أدوات التوكيد، التقديم والتأخير...
- صياغة ملخص التقنية....

4. مرحلة الإنجاز: يكلف التلاميذ بإنجاز موضوع آخر باستخدام عناصر التقنية كلها، بعضها، أو الاكتفاء بأحد عناصرها مع تحديد أهداف الإنجاز: تدريب، دعم، تصحيح أو تقوية.

نموذج تطبيقي: تقديم تقنية التلخيص

المراحل	النشاط / المعلم / التلميذ	النتيجة المتوصل إليها
1- مرحلة قراءة النص	قراءة عامة، أسئلة وأجوبة لإدراك الفكرة العامة	صياغة فكرة عامة
2- ملاحظة النص	حجمه، عدد الأسطر، بدايته، نهايته، نوعه:قصة، مقال	سماته العامة ونمطه
3-فحص النص	المفردات والعبارات، روابط الجمل والفقرات، نوعية الضمائر المستعملة	استيعاب النص وتركيبه العام
4-تحليل النص	استخراج الوحدات والمعاني الجزئية	وضع التصميم العام للنص والعناصر التي سأركبها في الخلاصة
5- ّ	حذف الجمل الزائدة والمترادفات إعادة تركيبه وقراءته	تحديد المادة التي سأركبها في الخلاصة

6-صياغة الملخص	مراعاة الأفكار والوحدات، توظيف كلمات من رصيد التلميذ، احترام فكرة الكاتب وتجنب إقحام فكرة التلميذ، قراءة وتصحيح اللغة والتركيب.	صياغة نهائية للملخص.................................... ....-.

تقنية المقدمة: لتوضيح تلك التقنية نتأمل المقدمة التالية:

"تسير الإنسانية نحو حتفها ① المعمورة بدأت تعود غير صالحة للسكن ② حرارة المناخ، قطع الأشجار، انجراف المياه ③ كل هذا حصل بسرعة مذهلة ④ وتوالت الأحداث، تظافر عوامل كثيرة باستمرار الإخلال بالتوازن الطبيعي للبيئة ⑤ إن زوال الغابات وإتلاف الأراضي يساهم في إحداث ذلك الخلل ألمناخي ⑥ لم يبق أمامنا سوى مدّة جدّ قصيرة- خمسة آلاف يوم- من أجل اتخاذ قرارات حاسمة، والعمل على تنفيذها، كم يبق لدينا من الوقت؟ ⑦، سبق أن قلت خمسة آلاف يوم، لست أدري، لا أحد يعرف تلك المدة المتبقية بالضبط". وتشرح المقدمة مع التلاميذ باختصار ثم يطرح الأستاذ الأسئلة الآتية:

- ما الجمل التي حدّدت الموضوع وبينت خطورته وأهميته؟

  هما الجملتان ① و ②

- وما الجمل التي تناولت المضمون، وخطة التوسيع، وذكر الأسباب؟

  هي الجمل الأربعة ① - ②- ③-④

- ماذا أفادت الجملة ⑦ ؟
- الجملة ⑦ قدمت الحل.

إذن لقد اتضح الآن أن المقدمة هي تهيئة القارئ لفهم ما يأتي، ولها أربعة وظائف:

1. عقد الاتصال مع القارئ
2. الإعلان عن الموضوع، أو طرح المشكل
3. وضع معالم في طريق الكاتب، ومساعدة القارئ على تتبع عناصر الموضوع مرتّبة

4. إثارة الفضول، وخلق الرغبة في قراءة ما يأتي.

متى تكتب المقدمة؟

بعد معرفة دور المقدمة في تحرير موضوع ما، يتبين أنه يستحسن تأخير كتابتها إلى ما بعد الانتهاء من الموضوع. أمّا إذا كان الكاتب مستحضرًا أفكار موضوعه، و متصورا الخطة التي ينوي انتهاجها، فيمكنه كتابة المقدمة مباشرة. غير أن المقدمة، يمكن أن تأخذ أشكالا أخرى، كأن تكون تمهيدًا مشوقا لقراءة ما سيأتي في صلب الموضوع، أو طرح سؤال عن أهمية الموضوع المراد تحريره....وهكذا.

تقنية الفقرة: يقال إنه قبل اليوم، وتحديدا في القرون الوسطى، لم تكن الفقرة معمولا بها بسبب غلاء رقع الجلد المخصصة للكتابة، ذلك لأن الفقرة تتطلب ترك بياض بعد الهامش، والذهاب إلى السطر، وهذا في اعتقادهم تبذير للمال.

والفقرة هي أحد عناصر الموضوع، وتتألف من جمل تطول أو تقصر، محكمة الارتباط، تتضافر جميعها لإبراز فكرة رئيسية واحدة، مصحوبة بأفكار ثانوية تكمّلها وتوضحها. ولضمان تماسك الموضوع وتسلسل أفكاره، يجب أن تكون نهاية كل فقرة تمهيدا طبيعيًا للفقرة التي تليها.

وبفضل الكتابة عن طريق تجزئة الأفكار الرئيسية، وظهورها في فقرات مستقلة، يعرف القارئ دائما أين يتجه به الموضوع.

تتميز الفقرة بالانتقال إلى السطر عند نهايتها، وتبدأ بالابتعاد قليلا عن الهامش. ويمكن التّعرف على مدى انسجام فقرة، بترجمتها إلى عنوان، فإذا تعذّر ذلك، يجب إعادة النظر فيها، واكتشاف ما بها من خلل وتصحيحه.

فقرة نموذجية: تأمّل الفقرة التالية:

"والملاحظ أن كثيرًا من المسلمين ما زالوا متخلفين ماديًا واقتصاديًا، ومن عجبٍ أن فريقا منهم إذا قيل لهم: ألا ترون الغربيين كيف سبقوا وامتلكوا ؟ أجابوا بقولهم: لهم الدنيا ولنا

الآخرة. بينما المسلم الصحيح يلزمه أن يجيب على مثل هذا القول: لنا الدنيا ولنا الآخرة معها أيضا: **"وإنّ لنا للآخِرَةَ والأولَى"** (سورة الليل).

(أحمد الشرباصي)

ومن الواضح أن الفقرة السابقة قد تضمنت فقرة رئيسية، هي الاعتقاد الخاطئ. وقد دُعِّمت هذه الفكرة الرئيسية بأفكار أخرى هي: تخلف المسلمين ماديا واقتصاديا، تذكيرهم بتقدم الغربيين، التعجب من تلك الإجابة الساذجة، دحضها بصريح القرآن.

الخلاصة: هي أهم ما قيل في الموضوع، وزبدة الأفكار الواردة فيه، تختار لها عبارات واضحة دالة، مؤكدة للفكرة الجوهرية، تجعل القارئ يستوعب ما طرحه الكاتب من آراء وأفكار، على ألاّ تكون مطولة.

ولتوضيح ذلك، نورد فيما يلي خلاصة مقال للشيخ محمد البشير الإبراهيمي تناول فيه قضية فلسطين، فاستعرض تاريخها منذ القدم، وكيف استولى عليها الصهاينة وشردوا شعبها.... وانتهى به الموضوع إلى الخلاصة التالية:

" أيها العرب! إن قضية فلسطين محنة امتحن بها الله ضمائركم و هممكم وأموالكم ووحدتكم، وليست فلسطين لعرب فلسطين وحدهم، وإنما هي للعرب كلهم، وليست حقوق العرب...تنال بالهوينا والضعف، وليست تنال بالشعريات والخطابيات، وإنما تنال بالتصميم والحزم والاتحاد والقوة. إن الصهيونية وأنصارها مصمّمون، فقابِلوا التصميم بتصميم أقوى، وقابِلوا الاتحاد باتحاد أمتن منه، وكونوا حائطا لا صدع فيه، وصفًّا لا يرقَّع بالكُسالى ".

تُشرح الخلاصة- لأهميتها- شرحا وافيا، ثم يأتي التعرف على طريقة بنائها:

- **ما هي العناصر الأساسية التي تناولتها هذه الخلاصة؟**

العناصر الأساسية وردت كالتالي: استهل الكاتب الخلاصة بتنبيه العرب إلى كون ما يعانونه من ظلم الصهاينة إنما هو امتحان لهم في كافة مناحي الحياة، ثم إن فلسطين هي أرض لكافة العرب. بعد ذلك، انتقل إلى الحديث عن تحرير فلسطين وبين أن هذا لن يتحقق

بقرض الشعر الحماسي والخطب الملتهبة، وإنما يتحقق بعقد العزم ونبذ الفرقة بين المسلمين، وعدم الالتفات إلى مثبطات المتقاعسين الذين ألجمهم الجبن عن الصدع بحقوقهم، وختم الخلاصة بالدعوة إلى الاتحاد والتكتل.

متى تكتب الخلاصة؟ لا يمكن وضع حصيلة قبل الإحاطة بمختلف الوضعيات.

الخلاصة تؤجل إذًا إلى الأخير، لكن لا بد أن تكون قوية مؤثرة، لكونها تمثل كلمة الختام، والانطباع الأخير الذي يبقى في ذهن لقارئ.

التمهيد: ويشترط فيه ألاّ يكون مفتعلا ولا ساذجا مبتذلا.وقد مهد أحدهم للحديث عن الشمس- في المستوى الثانوي- بما يلي:" لِمَ ينصِب المصطافون الشمسيات (أو المظلات) على الشواطئ؟ ". فمثل هذا التمهيد لا يؤثر سلبا على معنويات المتعلمين لاعتبارهم سذّجا فحسب، بل يُخشى أن يدفعهم ذلك إلى نسبة السذاجة إلى أستاذهم نفسه.

ولعل التمهيد لتناول موضوع الشمس يكون مناسبا كالتالي:

- كيف تحدّى سيدنا إبراهيم عليه السلام ذلك الملك الكافر لمّا أدعى قائلا: **"أنا أحيي وأميت..." قال إبراهيم فإنّ الله يأتي بالشمس من المشرق فأتِ بها من المغرب، فبُهت الذي كفر"**(258 البقرة).

بمثل هذا، يكون التمهيد مفيدا، باعثا على التفكير والتدبر لنص الموضوع، بجعل التلميذ يوظف معارفه السابقة، أو يتشوق لاكتساب معارف جديدة.

تقنية المقال: بعد أن عرفنا المقدمة، والعرض والخلاصة، وهي العناصر الأساسية التي تحكم الموضوع الكتابي غالبا، ومنها المقال، نعرض في بضعة أسطر إلى تعريف المقال وأنواعه، ثم نركزٌ على المقال الاجتماعي لكونه التقنية المستهدفة.

المقال بالمعني الذي غلب عليه في الاستعمال الحديث، هو فصل يتناول فيه كاتبه موضوعاً ما، ويذهب فيه مذهب الاختصار.

ويميّز النقاد بين أنواع المقال، فإذا تناول قضية أدبية فهو مقال أدبي، وإذا تناول قضية سياسية أو اجتماعية فهو مقال سياسي أو اجتماعي.

المقال الاجتماعي: هو فصل يعقده كاتبه حول قضايا حياتية أو مشاكل اجتماعية أو عادات وتقاليد بالية تسربت في المجتمع، فيتصدى لها بالنقد والتحليل، ويكشف ما يطرأ على الناس من إفرازات التمدن وما يحتدم في المجتمع من صراع بين القديم والجديد، في فترات الانتقال.

وكاتب المقال الاجتماعي يجب عليه تحري الواقعية فيما يعالج من قضايا وأن ينشد الموضوعية في الكشف عن الظاهرة التي يستهدفها، فهو كالطبيب يشخص الداء، ثم يعمد إلى الحدّ من انتشاره في الجسم، ثم يصف الدواء الشافي.

والجرأة هي من أهم عوامل نجاح الكاتب الاجتماعي، إلا أنها ذات حدّين: تستقطب حول كتاباته جمهورا من المؤيدين الذين يتبنون فكرته، وتستقطب جمهورا آخر من الغاضبين الذين يرون فيما ذهب إليه الكاتب خروجا عن أعرافهم، ومساسا بتقاليدهم وعاداتهم. لذلك، نراهم يشنون عليه الحملات الصاخبة والاتهامات المرجفة، ومن ذلك ما حصل لقاسم أمين – مثلا- حين راح يدعو إلى تحرير المرأة ومساواتها بالرجل، دون أن يأخذ في الحسبان ردة فعل المجتمع المصري المحافظ.

ولهذا، يتوجب على كاتب المقال الاجتماعي أن يوغل برفق في القضايا الاجتماعية الحساسة، وألا يخدش معتقدات الناس وعاداتهم، وأن يسلك معهم مبدأ التدرج، وأسلوب الإقناع فيما يدعوهم إليه من تغيير فيما درجوا عليه وميّز أساليب حياتهم.

وعدّة الكاتب الاجتماعي في ذلك، الأسلوب الواضح، والقدرة على التأثير لكسب ثقة القارئ واستمالته بوساطة حسن توظيف أساليب فنون القول والبيان، مع الابتعاد عن الصناعة اللفظية والوعظ المتكلف، وأن يلجأ إلى الاختصار والتقسيم والتركيز، ليرسّخ الأفكار المراد إشاعتها في المجتمع، حتى يحمله على الاقتناع بمبادئه.

وقد لا يلزم بعض كُتّاب المقال أنفسهم بالقيود الموضوعية التي تحكم المقال، فيتجاوزونها إلى تلوين كتاباتهم بميول شخصية ونزعات ذاتية وبراعة في التهكم والسخرية. وفي ذلك، يقول أحد كتاب المقال الاجتماعي الضالعين:" إننا نلجأ إلى ذلك حتى لا يخرج المقال من

بين أيدينا جثة هامدة، لا تسمع لها همسة، ولا تجد لها حركة، فتزول قيمته بزوال المؤثرات الطارئة التي استدعت كتابته ".

نموذج لكتابة مقال اجتماعي: حصة التقديم:

التمهيد: تعرف كبريات المدن في البلاد المتقدمة ازدحامًا في أوقات معينة، بينما تكون شبه خالية في باقي الأوقات، غير أنّ في البلاد النامية، كالجزائر – مثلا- فإن الازدحام لا يكاد ينقطع طيلة أوقات النهار، فما علة ذلك؟

أجوبة التلاميذ المتوقعة: الناس يشكون الفراغ، يتركون عملهم، لا يجدون ما يفعلون....يشكون البطالة

- يسجل الموضوع التالي على السبورة:" أكتب مقالا تتحدث فيه عن أسباب انتشار البطالة واستفحالها في أوساط الشباب خاصة. بيّن مخاطرها واقترح الحلول المناسبة لمعالجتها.

- يقرأ الموضوع من قبل الأستاذ، وبعض التلاميذ، ثم يشرح في جو حيويّ، يؤمّل فيه أن تغلب أصوات التلاميذ على صوت الأستاذ.

هل نبدأ بتحديد عناصر الموضوع أم بالمقدمة ؟ نبدأ بمقدمة، لا بعناصر الموضوع، لا بمقدمة.

أضع مقدمة للموضوع أم لا؟ كيف تتصورونها ؟ أن تأتي على شكل استفهام إنكاري: "لِمَ يعاني الشعب البطالة والجزائر بلد نفطي وغازي، ويزخر بغيرها من الثروات ؟"

هل من مقدمة أخرى؟ نعم،أنا أتصورها كالآتي:" ما زال هناك من يرجع أسباب تخلفنا،ومنه البطالة إلى العهد الاستعماري، بينما البطالة في بلدنا ناجمة أساسًا عن سوء التسيير والاستغلال اللاعقلاني للثروة الوطنية.". .

اختاروا إحدى المقدمتين مع التعليل. تسجل المقدمة المختارة على السبورة.

ما هي المرحلة الموالية ؟ هي العرض. **نعم، ويقتضي ذلك العودة إلى نص الموضوع لتحديد عناصره.** يسطر الأستاذ العناصر على السبورة بمشاركة التلاميذ وتكون كتالي:

أسباب انتشار البطالة، استفحالها في أوساط الشباب خاصة، بيّن مخاطرها، اقتراح الحلول المناسبة لمعالجتها.

- سجل تلميذ العنصر الأول على السبورة، ثم يليه تلميذ آخر لتسجيل العنصر الموالي... وهكذا. فتكون العناصر كالتالي: **1-** أسباب انتشار البطالة.

2- استفحالها في أوساط الشباب خاصة.

3- مخاطرها.

4- الحلول المناسبة لمعالجتها.

هل فيكم من يرغب في إضافة عنصر آخر؟

إذا تبادر لأحدكم عنصر جديد في أثناء العرض، يمكن أن نضيفه إلى العناصر السابقة.

هيا بنا نتحدث الآن في عناصر الموضوع، و لنبدأ بالعنصر الأول: أسباب انتشار البطالة.

فإلام يعود انتشار البطالة في رأيكم ؟

- تسجل الأجوبة على السبورة من قبل التلاميذ (أجوبة التلاميذ)- يعود ذلك إلى:

- عدم وجود سياسة وطنية شاملة للتوظيف
- تراجع الإنتاج الوطني بسبب إغلاق المصانع العمومية
- التوجه المتزايد نحو الاستيراد
- صرف أموال باهضة في مشاريع توظيف الشباب، دون إخضاعها إلى المتابعة والمراقبة المستمرة، إذ غالبا ما يجهل مصيرها.
- عدم مساهمة القطاع الخاص و اعتباره البطالة أمرا يخص الدولة وحدها.

هيا بنا الآن، نحاول ربط هذه الأجوبة لنكوّن منها أول فقرة في الموضوع.

- يتم ذلك شفاهيا، كما يمكن أ يكون كتابيا إِذا ما استطاع بعض التلاميذ الانتهاء من كتابة فقراتهم، مستغلين في ذلك مدّة العرض الشفهي، تتبع هذه لطريقة في بناء كل الفقرات.

مناقشة العنصر الثاني:

أ) لِمَ تنتشر البطالة في أوساط الشباب خاصة ؟

أ. أجوبة التلاميذ:- أولا، لأن الشباب في بلادنا يمثل الأغلبية الساحقة من أفراد المجتمع

- كثير من الشباب كانوا – إلى وقت قريب – يرفضون الأعمال البسيطة
- وضع شروط تعجيزية للشباب المثقف عند التوظيف، منها اشتراط الخبرة الطويلة في الوظيفة المستهدفة، مع أن جل الشباب يكونون حديثي العهد بالدراسة
- عدم مبادرة الفئات الاجتماعية في توفير مناصب شغل عن طريق التعاونيات والمنظمات الجماهيرية.

ألا ترون أن بعضكم قد أصدر أحكاما اتهم فيها الدوائر الاقتصادية بالتقصير، وبالتالي التسبب في نقص مناصب الشغل؟ فما هو مصدر معلوماتهم تلك ؟ استقينا هذه المعلومات من الإذاعة والصحافة العمومية والخاصة.

- تجري عملية ربط هذه الأجوبة إلى بعضها بعضا – لتكوّن الفقرة الثانية من الموضوع- بنفس الطريقة التي كونت بها الفقرة السابقة، ويعبّر عنها شفويا.

نتطرق الآن إلى العنصر الثالث: مخاطر البطالة.

أجوبة التلاميذ:

- الفراغ مفسدة، البطالة تفقد الشخص قيمنه، وعزّته، و تجعله عالة على غيره
- تمنعه من تحقيق ذاته في المجتمع، وتشل إرادته وطموحه، تقتل فيه روح الإبداع
- قد تدفعه إلى الكسب الحرام، أو تناول الممنوعات من خمور ومخدرات، إذا كان من ضعاف الشخصية والإيمان
- يحضرني قول أحد الشعراء، يخاطب فيه شابا وجد عملا ولكنه لم يرُقه:

نهارك بطّال و ليلك نائم ❖ هكذا في الدنيا تعيش البهائم !

- تساعد هذه الأجوبة على بناء الفقرة الثالثة من الموضوع، بإتباع الخطوات السابقة، كما جرى في الفقرة الأولى الثانية، ويعبّر عنها شفويا.

ننتقل إلى العنصر الأخير في الموضوع، وهو إيجاد الحلول المناسبة لمعالجة قضية البطالة. فما الحلول التي ترونها كفيلة بالقضاء أو الحدّ من هذه الظاهرة ؟ إن البطالة ظاهرة عالمية، تعاني منها أغلب الدول حتى المتقدمة منها.

هل فيكم من يرغب في الردّ عمّا ذهب إليه زميلكم ؟ ما ذهب إليه الزميل صحيح، لكن البطالة في الدول المتقدمة ليست ناجمة- في الغالب- عن سوء التسيير و التبذير، أو الفوضى في استغلال الثروات الوطنية.

إن البطالة عندهم تعود إلى أسباب طارئة كإفلاس بعض المؤسسات الكبرى بسبب عوامل اقتصادية موضوعية، أو تدني استهلاك منتوج ما، فاقتضى ذلك تقليص عدد العمال....

تسجيل الفقرة على السبورة.

ما رأيكم في هذا ؟ هذا صحيح، ويضاف إلى عوامل البطالة في العالم المتقدم، تعويض اليد العاملة بالرجل الآلي أو ما يسمى بالروبوتيك....

ألا تلاحظون أننا أضفنا عنصرا جديدا إلى موضوعنا ؟ نعم، ولم نتوقعه.

نعم، و هذا كثيرا ما يحدث أثناء معالجة المواضيع، ولعلكم لاحظتم ذلك في كتاباتكم السابقة نضيفه إذن إلى عناصر الموضوع، تحت أي عنوان؟ إن العنوان بديهي وواضح:"البطالة في البلاد المتقدمة" **و بهذا تصبح لدينا فقرة رابعة تضاف إلى الفقرات السابقة، و هي جاهزة كما ترون. لِنعد بعد هذا إلى عنصر إيجاد الحلول لهذه القضية.**

فما هي هذه الحلول؟ في الحقيقة إن خبراء الاقتصاد وعلماء الاجتماع، هم المخولون لتقديم الحلول للخروج من أزمة البطالة، ولكن لا شك أنكم استمعتم في بعض الحصص المتلفزة أو عن طريق الإذاعة أومن خلال قراءاتكم لما ينشر في الصحف عن ظاهرة البطالة وما تستدعيه من حلول، فهل يحضركم شيء من ذلك؟ هذا صحيح، فقد أشار بعض الخبراء إلى ما يمكن أن يساهم في الحدّ من هذه الظاهرة و القضاء عليها تدريجيا، من ذلك: بناء سياسة توظيفية دقيقة، إحصاء علمي شامل لليد العاملة، التشجيع الفعلي للشباب لاستصلاح الأراضي.

كيف يكون هذا التشجيع في نظركم؟ يكون بإخضاع الشباب المعني إلى فترات تكوينية في استصلاح الأراضي، وأن تبنى لهم سكنات بسيطة في عين المكان، وأن يمكنوا من الوسائل الضرورية لذلك.

هل من حلول أخرى؟ يستمر التلاميذ في تقديم الحلول ومناقشتها، ويسجّل أهمها على اللوح ثم يتم ترتيب تلك الأجوبة وربطها، بحيث تكوّن فقرة متماسكة ويعبّر عنها شفاهيا، كما جرى مع الفقرات السابقة.

العودة مرة أخرى إلى التعبير عن كافة عناصر الموضوع من قبل التلاميذ، مع محاولة الربط بينها.

بهذا، نكون قد انتهينا من العرض، وقبله من المقدمة، وما يبقى لنا سوى خلاصة، نتوّج بها موضوعنا، فماذا نقول فيها؟ نلخّص فيها ما جاء في العرض، ويمكن أن نضيف إليها ما يدعّم آراءنا وأفكارنا ويزيدها وضوحا.

كيف ذلك؟ يترك الأستاذ مهلة للتفكير، ثم يستمع إلى بعض الخلاصات، وتسجل إحداها على السبورة، و لتكن الخلاصة التالية:

خلاصة: ليس في المجتمع أخطر من ظاهرة البطالة، لكونها مفتاح الآفات جميعا. وواجب القائمين على مقدّرات الأمة، المبادرة بما يحدّ من استفحالها والعمل مستقبلا على اجتثاث جذورها.

- يطلب من أحد التلاميذ النبهاء، أن يحاول التعبير عن الموضوع شفاهيا، أويقوم الأستاذ نفسه بذلك. ثم يعمد إلى تكليف التلاميذ بكتابة موضوع متكامل، أو الاكتفاء بالكتابة في بعض عناصره، على أن يتم ذلك كله خارج القسم.

التكليف:

الموضوع:"إن انتشار ظاهرة المخدرات تنذر بمخاطر داهمة، تهدد المجتمع في كافة مجالات حياته".

المطلوب: اكتب مقالا تحلل فيه هذه الظاهرة، مبينا مخاطرها، والحلول الكفيلة بالحدّ من انتشارها.

بعد تقديم الموضوع، ينبه الأستاذ التلاميذ إلى أن حصة التكليف هذه، هي بمثابة تطبيق لما عُرض سابقا، فعليهم إذن، وهم يكتبون مقالهم الجديد، استحضار ما قيل من خصائص المال الاجتماعي، ومتطلباته و الالتزام بها، واستثمار ما أفادوه في أثناء تقديم موضوع البَطالة، كيف تمّت فيه المقدمة، ثم كيف حُدّدت العناصر وحرّرت جزئياً، فشكلت العرض وانتهت بالخلاصة.

وبهدف تزويد التلاميذ بالمادة الضرورية لكتابة مقالهم، يمكن للأستاذ أن يرشد التلاميذ إلى مصادر المعارف والمعلومات التي تتصل بموضوع المخدرات، فيوجههم أولا إلى مكتبتهم الخاصة، أو إلى المكتبات العائلية ثم إلى مكتبة الثانوية، أو مكتبة البلدية، إلى المجلات وحتى الجرائد والدوريات الطبية الاشهارية التي كثيرًا ما تتناول هذا الموضوع، وينبه الأستاذ التلاميذ في آخر الحصة إلى ضرورة إحضار موضوعاتهم في الحصة المقبلة (حصة التدريب و الدعم)

حصة التدريب و الدعم: تنطلق الحصة بتسجيل موضوع المقال- **انتشار ظاهرة المخدرات-** على السبورة من قبل تلميذ، ثم يُقرأ ويُشرح مضمونه، و يحلل من قبل التلاميذ برعاية الأستاذ، يلي ذلك:

- مطالبة التلاميذ بالعناصر الأساسية المشكّلة للعرض، ترتيبها على السبورة.
- قراءة بعض المواضيع من قبل كاتبيها، يعقب ذلك تقديم ملاحظات التلاميذ وآرائهم فيما استمعوا إليه.

- الاستماع إلى بعض المقدمات و الفقرات و الخلاصات ومناقشتها من قبل التلاميذ، يركّز فيها على مدى استيعاب التلاميذ للموضوع، وانسجام ما كتبوه مع التقنية مع صلب الموضوع.

- الحرص على تقيد كل فقرة بفكرتها الرئيسية و ما انطوى تحتها من أفكار ثانوية، وربط الفقرات بالأدوات المناسبة.

- يحبذ في هذه الحصة أن يتنقل الأستاذ بين الصفوف لإلقاء نظرات خاطفة على بعض جزئيات مقالات التلاميذ، و تنبيههم إلى مواطن الخطأ قصد تصحيحها تصحيحا ذاتيا، وتشجيع آخرين في تلك الأثناء إلى ما اهتدوا إليه من أفكار جيدة و عبارات راقية.

- وقُبيل انتهاء الحصة، ينبه الأستاذ مرة أخرى، إلى ضرورة احترام العناصر الأساسية للمقال، و معالجتها بجدية، و الحرص على احترام تقنيات التعبير، كوضوح المعنى، وسلامة العرض، وإرشاد بعض التلاميذ الذين يجدون صعوبة في استكمال مقالهم، أن يكتفوا بمراجعة و تصحيح ما كتبوه.

في آخر الحصة، تجمع المواضيع، حتى وإن لم ينته التلاميذ من كافة التصحيحات، والاكتفاء بكونهم نُبهوا إليها، بالإضافة إلى ما سيقدم إليهم من ملاحظات خطية على وثائقهم في أثناء حصة التصحيح القادمة.

حصة تصحيح التعبير: متطلبات التصحيح الفردي (تصحيح الأستاذ):

- تثبيت الرموز المتفق عليها على وثيقة التلميذ، قصد التصحيح الذاتي.
- عدم طمس أخطائه بالشطب.

- يؤمّل أن تكون الملاحظة التي يسجلها الأستاذ على وثيقة التلميذ أن تكون بخط واضح، وبأسلوب تربوي هادف، و أن تكون دقيقة و مركّزة، و ألاّ تكون مجرّد ترجمة للعلامة الممنوحة، فعبارة (متوسط)، لا تفيد التلميذ في شيء إذا كانت العلامة 20/10.

وفي الملاحظة، يجب أن ينبّه التلميذ، إلى ما يكون قد وقع فيه من أخطاء، كعدم فهم الموضوع، أو ترك عنصر من عناصره، أو عدم إجادة الخط، أو عدم الاعتناء بنظافة

الوثيقة. كما على الأستاذ، ألاّ يعمد إلى التشطيب على كتابات التلميذ، وإنما يكتفي بأن يشير إلى ما فيها من نقائص، برموز متفق عليها مع التلاميذ.

متطلبات مشروع التصحيح الجماعي: بعد أن ينتهي الأستاذ من تصحيح وثائق التلاميذ، يعمد إلى وضع خطة للتصحيح الجماعي في القسم، بهدف الرصد والتصنيف والتقويم.

والرصد والتصنيف يقصد به، ما رُصد من الأخطاء الشائعة التي وقع فيها التلاميذ، وتصنيفها من حيث المبنى والمعنى، وترتيبها حسب الطريقة التي يريد الأستاذ انتهاجها، والأهداف التي ينوي تحقيقها. ثم يخلص الأستاذ إلى مرحلة التقويم الجماعي لمواضيع التلاميذ، يراعى فيها مدى فهم التلاميذ للموضوع بصفة عامة، تفوّق بعضهم في تحليل الموضوع، احترامهم لمتطلبات المقال من حيث المضمون والشكل، ثم يحدّد عدد أولئك الذين لم يوفّقوا إلا جزئيا، وأولئك الذين لم يحالفهم التوفيق تماما، إن وُجدوا، ويصنف تلك المواضيع جميعا كلاً في بابه.

الطريقة المقترحة للتصحيح الجماعي

ملاحظة: يمكن إرجاء تقديم وثائق التلاميذ إلى ما بعد نهاية التصحيح أو في أثنائه، قصد تحقيق هدف معيّن، ويمكن تقديمها في بداية حصة التصحيح، إذا كان الهدف البدء بالتصحيح الذاتي. والتنويع في ذلك مطلوب، حتى لا تصبح العملية روتينية، إلا أنه، وبأي من الطريقتين بُدِئَ بها التصحيح، فلا بد من تقديم الملاحظات العامة التي حضرها الأستاذ قبل توزيع المواضيع. ثم لا بد من التذكير بأننا هنا بصدد تصحيح مادة التعبير، ومن ثمة يجب أن ينصبّ الاهتمام عليه لا على شيء آخر. لذا يجب التركيز على ما يلي:

- الحرص على سلامة المعاني وصحة الأفكار
- الاهتمام بترتيب عناصر المقال ترتيبا منطقيا
- اكتشاف بعض المواهب من التلاميذ، من خلال كتاباتهم و طلاقتهم في التعبير الشفوي، وإحاطتهم برعاية خاصة تبعث كوامنهم وتبرز قدراتهم.

وهذا يقتضي تخصيص أكبر جزء من زمن الحصة، لتصحيح البناء الفكري واللغوي، ومن ثمة عدم التركيز على الجزئيات اللغوية، إلاّ على ما يخلّ بالسياق، أو يفسد معنى، أو فكرة، أو يسبب خطأ في آية كريمة أو في حديث شريف، أو حكمة نُقلت بلفظ ركيك، أو شاهد سيق في غير ما وضع له.

هذا، وما شاكله هو الذي يجب أن يهتم به ويعمق ويحسس التلاميذ به في حصة تصحيح مادة التعبير، وليس إطالة الوقوف عند اللغويات والخوض في جزئياتها، خاصة وأنه يمكن تداركها في حصص أخرى.

- قراءة الموضوع المقترح مّرة أخرى من قبل تلميذ أو اثنين، ومساءلة التلاميذ عن عناصره. ثم يتطوع تلميذان أو ثلاثة لقراءة مواضيعهم على زملائهم، يركز فيها على مدى توافر العناصر الأساسية للمقال من مقدمة وعرض وخلاصة، ثم يتجه التصحيح إلى كافة المواضيع، وتتّبع فيه الخطوات التالية:

1. ضرورة مراعاة جمال العرض، من حيث الخطّ ونظافة الوثيقة، وتأكيد أهمية ذلك
2. إعادة قراءة نص موضوع المقال بعد تسجيله على السبورة
3. تسجيل عناصره على السبورة من قبل التلاميذ
4. ييقدم الأستاذ مقال معيّن به خلل، ليكتشف التلاميذ أنفسهم خروجه عن المطلوب، أو عدم تقسيمه إلى فقرات أو...
5. تصحيح لما لوحظ من نقص في التقنية المطلوبة، كالإخلال بأحد عناصرها، أو التوسع المفرط فيها، و التذكير مرّة أخرى بضوابطها إذا كان الخطأ شائعا
6. تكليل التلاميذ بتصحيح مجموعة من العبارات من حيث عدم سلامتها معنى و مبنى
7. مطالبة التلاميذ بتصحيح فقرة تضمّنت هفوات لغوية شاعت بين التلاميذ، دون إطالة
8. تصحيح فقرة أخرى من حيث غموض فكرتها العامة أو بساطتها أو أفكارها الثانوية. ويستحسن أن تكون خالية من الأخطاء اللغوية حتى يوجه الاهتمام إلى الأفكار وحدها.
9. قراءة بعض الفقرات الجيدة والإشادة بأصحابها

10. يقرأ موضوعان جيدان دون الإشارة إلى كاتبيهما - في البداية - وتجرى لذلك عملية تصويت، لتحديد أحسنهما.

11. يشاد بالفائز، ويطبع موضوعه ويوزع على تلاميذ القسم، بل على كافة أقسام المؤسسة وتسلم نسخة منه إلى الإدارة.

12. تأتي في النهاية مرحلة التصحيح الذاتي التي سبق للأستاذ أن أشار فيها إلى الأخطاء المرتكبة في كافة المواضيع بوساطة الرموز المتعارف عليها، والتي يكون التلاميذ قد صححوا بعضها في أثناء التصحيح الجماعي، فيمر بين الصفوف لمتابعة العملية مع التلاميذ ومساعدتهم عند الحاجة، وقد يلاحظ خطأً شائعًا بين التلاميذ، فاته في التصحيح الجماعي، فيباه التلاميذ لتصحيح ذلك.

الوحدة السابعــة: تعليمية قواعد اللغة العربية والعروض

قواعد اللغة(النحو والصرف والبلاغة) هي الضوابط والمعايير التي تراعى في تأليف عناصر الكلام وبناء التراكيب وتحديد الدلالات، ليتمّ التعامل اللغوي وفق هذه الدلالات، وحسب المقاصد التي يستهدفها المتعاملون باللغة.

لذا كان الاهتمام بتعليم القواعد جزءا من الاهتمام باللغة نفسها، لأنّه لا يمكن فصل اللغة عن قواعدها، ولا القواعد عن الأصل الذي نبعت منه وهو اللغة.

ومنشأ هذا الاهتمام بالقواعد هو أنّ اكتساب المهارات اللغوية المختلفة- التي هي هدف تعليم اللغة- موقوف على المعرفة الدقيقة للحقائق النحوية والصرفية والبلاغية، والتوظيف الجيّد لها.

ولا بدّ من الإشارة إلى نقاط الالتقاء بين هذه الفروع، وجوانب تكاملها في عملية اكتساب الملكة اللغوية:

1. أنّها جميعا تعنى بالبحث في المعاني والوظائف التي تعطى للكلمة أو الجملة حين ترد في سياق معيّن، ويقصد بها تحقيق هدف دلالي معيّن؛

2. أنّها في مجموعها تشكّل كلاّ متكاملا في تكوين المهارة اللغوية؛

3. أنّها تعنى ببيان خصائص اللغة ومميّزات النظام اللغوي، حتى وإن كان كلّ فرع يتميّز بمصطلحات خاصّة به؛

4. أنّها من العلوم التي يخضع فيها البحث للمنهج العلمي.

ولا تتحقق الفائدة من تعليم هذه الفروع إن لم تدرج ضمن ممارسة اللغة في مستوياتها المختلفة.

ورغم هذا التلاحم بين فروع اللغة، إلاّ أنّ كلّ فرع منها يتميّز بخصوصيات، نلخّصها في ما يأتي:

النحـــو ويتميّز بالبحث في وظيفة الكلمة وعلاقتها بغيرها داخل الجملة، ومعاني التراكيب التي تصاغ وفق نسق معيّن، وبالبحث في التغييرات التي تلحق أواخر الكلمات

والأحكام التي تعطى لها. وبهذا يصبح الإعراب مجرّد علامة مميّزة دالّة على تلك الوظيفة التي يقصدها المتكلّم أو الكاتب، أي أنّ المعنى هو الأساس عند دراسة القاعدة، والمبنى صورة معبّرة عن هذا المعنى؛ وهذا ما يسمى بالدراسة الأفقيّة للغة. لذا يجب عند تدريس القواعد النحوية أن نوجّه الاهتمام إلى المعنى قبل المبنى، وإعطاء الأولوية للوظائف قبل البحث عن المصطلحات والأحكام.

الصـرف ويتميّز بالبحث في بنية الكلمة وصيغها وأقسامها وأوزانها والتغييرات التي تلحقها بالزيادة أو الانقصان... وهذا ما يسمّى بالدراسة العمودية للّغة.

البلاغـة وتتميّز بالبحث في المعاني وأساليب التبليغ المختلفة التي يعتمدها الخطاب لإبراز الفروق الدلالية الدقيقة، والتصوير الداخلي لما يختلج في النفس من عواطف وأحاسيس. وهي من جهة أخرى تسعى إلى الكشف عن القواعد العامة التي تتحكّم في عمليات الاتّصال والتواصل.

أهداف تدريس قواعد اللغة في المرحلة الثانوية:

من المعلوم أنّ القواعد لا تدرّس لذاتها، بل هي وسيلة لغايات تربوية وفكرية وثقافية، باعتبارها أدوات تساعد المتعلّم على فهم خصائص البنية اللغوية، ونظام التراكيب اللغوية، ووظائف الكلمات داخل النسق اللغوي؛ فيتدرّب على التعبير الفصيح والاستعمال السليم للغة، ويتجنّب الأخطاء التي تؤدّي إلى سوء فهم المعنى والدلالة المقصودة.

والقواعد اللغوية حتى وإن كانت ترمي إلى تحقيق أهداف لغوية، فإنّ لها أثرا في تكوين شخصية المتعلّم وتهذيب ذوقه الفنّي، وتمكينه من بعض طرائق التفكير.

ولا شكّ في أنّ التلميذ في هذه المرحلة في حاجة إلى تنمية تفكيره، وإلى الاستخدام السليم للّغة، لأنّ ذلك يهيّئه للمرحلة الجامعية وللحياة العملية والمهنية، فيخرج مزوّدا بما يكفل له التكيّف مع الحياة الثقافية ومتطلبات الانسجام مع البيئة الاجتماعية.

وأكبر هدف ينبغي السعي إلى تحقيقه لدى المتعلّم في هذه المرحلة هو إكسابه الملكة اللغوية، التي لا تتحقّق إلاّ بالدربة والممارسة الواعية المتكرّرة.

وتحقيق ذلك مرهون بـ:

- توسيع معارف التلميذ اللغوية التي من شأنها صون لسانه عن اللحن، وقلمه عن الركاكة.
- تدريبه على توظيف القواعد توظيفا قائما على إدراك المعنى، وفهم السياق، ومتطلّبات المقام.
- تدريبه على تنظيم المعلومات اللغوية حتّى يسهل استرجاعها وتوظيفها عند الحاجة.
- تعويده دقّة الملاحظة والموازنة بين أشكال التعبير المختلفة.
- تنمية ذوقه الفني من خلال تعامله مع النصوص المتنوّعة، وإبراز ما فيها من أساليب راقية وصور جميلة.
- تنمية قدرته على التحليل والتعليل والإقناع من خلال التعامل مع الأحداث.
- تنمية قدرته على التمييز بين التعبير السليم والتعبير السقيم، والأداء الراقي الجميل والأداء الركيك الضعيف.
- ترقية مهاراته في التعبير عن عواطفه ووجدانه بطرق فنيّة.

وعلى هذا الأساس ينبغي أن يتحرّى الأستاذ الدقّة في اختيار النصوص والأمثلة التي يستخدمها في تدريسه الأنشطة اللغوية وفي طريقة المعالجة، ويبتعد عن التكلّف والصنعة في صياغةالأمثلة حتّى يحصل لدى التلميذ التذوّق الفنّي للّغة العربية وفنون آدابها.

الطريقة البيداغوجية: ما زال المربون يؤكّدون أنّ الطريقة الملائمة لتعليم القواعد هي الطريقة المتكاملة التي تجمع بين مزايا الاستقراء ومزايا القياس، أي تستفيد من أهمّ مناهج الفكر. تلك الطريقة العلمية التي تعتمد النهج الذي يسير عليه العقل في تعامله مع الأشياء والوقائع التي تبحث عن الحقائق والمعاني، فتبدأ بالاستقراء وتنتهي بالقياس، تنطلق من الحالات الخاصّة، ومن الجزئيات لدراستها ومقارنتها واستخلاص النقاط التي تلتقي عندها كلّ حالة أوكلّ مثال، سعيا للوصول إلى المفهوم العام، وضبط المعايير التي تشكّل القاعدة. ثمّ يبدأ القياس الذي هو في الأصل تطبيق للقاعدة وترجمة للمفهوم الكلّي المستخلص من دراسة الحالات.

وقد يقفز الأستاذ فيتّجه مباشرة إلى القياس(أي يعتمد الطريقة القياسية) إذا كان مستوى التلاميذ يسمح به، فينطلق من القانون، بحيث يعرض الفكرة أو القاعدة، ويحلّلها ويبرز الحقائق التي تشكّلها، ثمّ يبحث عن أمثلة أو نماذج تجسّدها، على أن يكون الهدف دائما هو التركيز على المعنى قبل المبنى، واستعراض الوظائف قبل المصطلحات والأحكام.

ونذكّر هنا أنّ المنهاج الرسمي لم يلزم الأستاذ بإتباع طريقة معيّنة، لأنّ طرائق إكساب المعرفة وتوصيل المعلومات إلى المتعلّمين عديدة ومتنوّعة، ويمكن للأستاذ أن يعتمد منها ما يلائم مستوى تلاميذه وطبيعة الدرس ويحقّق الهدف المتوخّى، وهذا ما يستجيب لفكرة الطرائق النشيطة التي دعا المنهاج إلى تطبيقها في كلّ فروع المادّة.

وإذا كان المنهاج يفضل اعتماد الطرائق النشيطة، فإنّه يسعى بذلك إلى جعل الأستاذ يبدع في تعامله مع المنهاج تحليلا وتخطيطا وتنفيذا، وينظر إلى المتعلّم على أنّه محور أساسي وطرف فاعل في عملية التعلّم، فيختار الأستاذ من الطرائق والمنهجيات ما يلائم الدرس، أو يلائم جزءا منه فيوجّه اهتمام المتعلّمين إلى العمل بالطريقة الاستقرائية حين يكون ذلك أمرا مفيدا وملائما، و يدفعهم إلى القياس حيث يجد ذلك أمرا ممكنا وفي مستوى المتعلّمين، ويدفعهم إلى أسلوب الحوار حين يرى الحوار هو الأسلوب الأنفع، وإلى التلقين حين يتحتّم التلقين. وبهذا يركّز الأستاذ في خطّته على منطق التعلّم أكثر من منطق التعليم، فيجعل من نشاط المتعلّم محور الأنشطة المدرسية، ويدفعه إلى المشاركة البناءة في الدرس، وإلى البحث والاستكشاف، ويحفّزه على بذل الجهد للوصول إلى الحقائق بنفسه.

أما الأستاذ في سياق الطرائق النشيطة فيبرز دوره في التوجيه والإشراف والإثارة والتنظيم، ويستطيع أن يصبح منشطا لفاعليات القسم إن هو خطّط لدروسه، وعرف كيف يختار الأسئلة ويمنهج التعامل مع المتعلّمين ليعرف قدرات كلّ واحد. فالطريقة النشيطة حيّة فعّالة، هدفها جعل الأستاذ يبدع في أساليب التناول، واختيار الوسائل وإثارة قابلية المتعلّم بجعله يستخدم إمكاناته العقلية والحسّية الحركية.

بعض مرتكزات الطرائـق النشيطـة:

ويمكن أن نلخّص هذه المرتكزات في:

❖ إيجاد الظروف والوسائل التي تثير فاعلية المتعلّم وتحفّزه على المشاركة في كلّ مرحلة من مراحل الدرس، وعلى الاكتشاف التدريجي للحقائق؛

❖ تنويع أساليب التعامل مع التلاميذ حسب ما يقتضيه الدرس أو مرحلة منه (الإلقاء، الحوار، المناقشة، الموازنة)، فالمهم أن تبرز فاعليات التلاميذ مكن خلال المناقشة؛

❖ تلبية حاجات المتعلّمين واستعداداتهم، وذلك بتزويدهم بفنيات التفكير المنهجي السليم القائم على استغلال ما أمكن من العمليات العقلية: الفهم، التحليل، التعليل، الموازنة، النقد والحكم، الاستدلال...؛

❖ إعطاء الدور الأكبر للتلميذ في الحصّة، فهو الذي يلاحظ، ويستقري، ويقارن، ويوازن، ويستنبط.

سير الـدرس:

مهما كانت الطريقة التعليمية التي يعتمدها الأستاذ في تدريس قواعد اللغة، فإنّه لابدّ من استراتيجية تنفّذ في خطوات تمكّنه من تحقيق الأهداف التي سطّرها، مع مراعاة خصوصيات كلّ فرع من فروع اللغة.

وتتمثّل هذه الخطوات عموما في النقاط الآتية**:**

1.التمهيد: ويمكن أن يكون:

- مراجعة للمعلومات السابقة التي لها صلة بالدرس الجديد،
- حديثا استهلاليا يراه الأستاذ مناسبا للموضوع الجديد،

2.العرض:

أ - عرض النصّ الذي اختير لموضوع الدرس(في حال اعتماد طريقة الاستقراء) وتلخيص معانيه، ثمّ مطالبة التلاميذ باستخراج الأمثلة بتوجيه من الأستاذ، بعد أن يعيّن لهم موضوع الدرس. وقد تكون الأمثلة المستخرجة غير كافية من حيث شموليتها للحالات المراد

دراستها، فيحضّر الأستاذ أمثلة أخرى. وفي حال عدم وجود نصّ متكامل، فإنّ العرض يكون للأمثلة المستقلّة، على أن تكون تامّة المعنى واضحة المقصد، عديدة حتى تشمل كلّ جزئيات القاعدة أو الحكم، لأنّ مسألة تعدّد الأمثلة مسألة ضرورية، تمكّن التلاميذ من استقراء كلّ حالة، وملاحظة الصفات المشتركة بين جميع الأمثلة.

أما اعتماد الطريقة القياسية التي تقتضيها بعض الموضوعات، فإنّ العرض يكون للقاعدة العامة، وقراءتها، وتحليلها لفهم العناصر المكوّنة لها.

ب - المناقشة:وهي مناقشة الأمثلة المعروضة أو المستخرجة من النصّ، أو العناصر المستخرجة من القاعدة. وتعدّ المناقشة في درس القواعد أهمّ خطوة يجب أن يقف عندها الأستاذ، فهي التي يتوقّف عليها فهم الدرس واستخلاص الحقائق التي هي هدف الدرس.وفيها يشرع الأستاذ مع تلاميذه في تحليل الأمثلة ومناقشتها، وتتبّع المعاني الجزئية التي تتضمّنها كلّ طائفة من الأمثلة المصنّفة حسب جزئيات القاعدة أو الحكم.

ويحرص الأستاذ في هذه المرحلة على دفع التلاميذ إلى تأمّل الأمثلة والنماذج التعبيرية، وتحليلها ومقارنتها مثالا للوقوف على ما تلتقي فيه من صفات مشتركة، وخصائص تعبيرية تتجمع بينها، وذلك تمهيدا لاستنباط الأحكام الجزئية ثمّ الحكم النهائي أو القاعدة.

ج - الاستنباط: وتنطلق هذه المرحلة من تجميع الملاحظات الخاصّة بكلّ فئة من الأمثلة، والحقائق التي نوقشت ودوّنت على السبورة بهدف استنباط الحكم أو القاعدة.

ويحرص الأستاذ جاهدا في هذه المرحلة على توجيه الأسئلة الدقيقة التي تساعدهم على الوصول إلى الحكم أو القاعدة، بتتبّع الأمثلة والاستقراء والملاحظة، قصد استنتاج ما يراد استنتاجه، وله في ذلك الدور الأكبر في توجيه التلاميذ، وجمع الملاحظات المختلفة والتنسيق بينها، ودفعهم إلى الاستنباط، ثمّ يدوّن الاستنتاج على السبورة، على أن يتحرّى في صوغها االدّقة والوضوح، ويطالبهم في الأخير بالتطبيق على هذه الجزئية.

3.التطبيق: وهو التقويم، ويعدّ المرحلة المتوّجة للدرس أو الجزء من الدرس، لأنّه يمثّل الجانب العملي المهاري الذي يتيح للتلاميذ فرص الممارسة الواعية والدّربة القائمة على المعرفة والفهم، لذا ينبغي أن يخصّص له الوقت الأطول من الحصّة، يقدّره بعض المرين بثلثي الحصّة.

ومن المعلوم أنّ التطبيق لا يكون في نهاية الدرس فقط بل يسير مع الدرس، ويكون عقب استنباط كلّ حكم أو قاعدة جزئية، وهذا ما يسمّى بالتقييم الجزئي. أما التطبيق الذي يجري في نهاية الدرس، فهو التقييم الكلي الذي يشمل القاعدة العامة للدرس؛ على أن يتوخّى الأستاذ في ذلك التدرّج من البسيط إلى المعقّد، ويكلّف التلاميذ بأعمال ينجزونها في المنزل.

وعلى الأستاذ أن يتفادى التفريعات والتأويلات التي لا فائدة منها، لأنّ التركيز ينبغي أن ينصبّ على الجانب العملي من القواعد، لا على الجانب النظري الأكاديمي.

استعمال الوسائل: من الوسائل التي يستخدمها الأستاذ: السبورة، والكتاب المدرسي.

تقسّم السبورة أربعة أقسام:- قسم يسجّل فيه الأمثلة،

- قسم يسجّل فيه الاستنتاجات الجزئية،
- قسم يسجّل فيه التقييمات المرحلية،
- قسم يسجّل فيه القاعدة النهائية.

أمّا الكتاب المدرسي، فيمكن أن يستعين به الأستاذ في عرض النّص أو الأمثلة، أو تقديم القاعدة والانطلاق منها، أو التمارين التقويمية.

ويمكن للأستاذ أن يستعين بأيّ وسيلة أخرى يراها مناسبة، مثل الوسائل السمعية البصرية، والإعلام الآلي،... .

هذه خطوات درس القواعد عموما. أمّا الخصوصيات التي ينبغي أن تراعى في كلّ فرع من فروعها فهي:

أ- النحو. التركيز على ما يبيّن وظيفة الكلمة أو التركيب ثمّ على الحكم الإعرابي، على أن يعطى الاهتمام للمعنى؛

ب- **الصّرف:** التركيز على بنية الكلمة وصيغها، وما يطرأ عليها من تغيير في المعنى بتغيير المبنى؛

ج- البلاغة: التركيز على الأسلوب، أي البلاغة والفصاحة، لأنّ البلاغة ليست مجرّد تعرّف على بعض القواعد المتعلّقة بالتقديم والتأخير، والخبر والإنشاء، والمجاز والحقيقة، المحسّنات البديعية، ولكنّها فضاء لغوي فكري يقود التلاميذ إلى تذوّق الكلام البليغ الفصيح، وما فيه من صور وتعابير راقية؛ بل هي فوق ذلك تدريب للتلميذ على الغوص في أعماق النصّ لاستخراج ما فيه من مشاعر وأحاسيس... ويجد متعة في مطالعة النصوص ذات القيمة البلاغية العالية، وبذلك يمكن أن تعالج جانبا كثرت منه الشكوى، وهو قلّة الميل إلى الكتاب والقراءة.

و يجمع الدارسون على أنّ وظائف البلاغة أربع، هي:

وعليه، فإنّه وينبغي مراعاة الاعتبارات الآتية:

- التأكّد من فهم المعنى العام للنص؛
- التأكّد من تفريق التلميذ بين المعنى القاموسي والمعنى البلاغي؛
- تدريب التلاميذ على الإتيان بأمثلة أخرى مشابهة اعتمادا على مكتسباتهم القبلية؛
- تقبّل كلّ المفاهيم البلاغية التي يعبّر عنها التلاميذ، والعمل على تقويمها؛

العَـروض

علم يتناول أوزان الشعر وقوافيه، فيبيّن الصحيح منها والفاسد؛ فموضوعه هو الإيقاع الموسيقى، والتناسب الصوتي في الشعر القائم على حركات البيت وسكناته، أو ما يسمّى بالأسباب والأوتاد التي تشكل البحر.

هذا النشاط مقتصر في المرحلة الثانوية على الشعب الأدبية فقط، ونصيبه من الحجم الساعي المقرّر ضئيل لا يتعدّى: ٥ ساعات في السنة الأولى،

٤ ساعات في السنة الثانية،

- ساعات في السنة الثالثة.

ويحظى الشعر العمودي بالنصيب الأوفر من الممارسة، لأنّ المنهاج لم يخصص للشعر الحرّ إلاّ ساعة واحدة في السنة الثالثة الثانوية.

أهدافه: إنّ هذا الحجم الساعي المحدود لهذا النشاط يعني أن يكون الاهتمام بتدريسه دقيقا ومركّزا حتى يمكن تحقيق الحدّ المعقول من الأهداف المسطّرة، والمتمثّلة في:

- التعرّف على الضوابط الموسيقية للشعر وتطوّرها (المنهاج صفة 12)
- رعاية الموهوبين في الشعر بتقوية ملكاتهم فيه
- تمكين التلاميذ من ملاحظة الثراء الموسيقي في الشعر العربي
- إحداث الرغبة في قراءة الشعر ومحاكاة بعض نماذجه.

طريقة تدريسه:

يقدّم الكتاب المدرسي (السنة 1) وكذا المنهاج توجيهات تتعلّق بالطريقة الملائمة لتدريس نشاط العروض؛ غير أنّ تنفيذها يتطلب انتقاء ما ينبغي التركيز عليه والتنوع في طرائق التقديم كلّما تقدّمنا في تدريسه.

إنّ الطريقة المنتهجة عند أغلب الأساتذة تتمثل في:

- تقديم النماذج المتّصلة بموضوع الدرس (البحر، القافية)،
- شرح معناها بعد قراءتها،
- كتابة البيت عروضيا،
- وضع الرموز والتفعيلات،
- تحديد البحر، والتغني بالبيت،

تحليل بيت ثان بالطريقة نفسها، وتبيان ما يحدث في البحر من تغيير (الزحافات والعلل)،

- القيام بهذه العمليات على أبيات أخرى.

وهذه الممارسات تتطلّب التدقيق من أجل تجاوز العمليات الشكلية والآلية في التعامل مع البحر. ومن هذه الممارسات:

1.الارتقاء بالتلاميذ إلى مستوى يمكّنهم من تنغيم البحر، وتذوّق موسيقاه عن طريق:
المحو التدريجي لمراحل تحديد البحر، وقراءة البيت منغما (الكتابة العروضية، التقطيع، الرموز ثمّ التفعيلات)، تقديم بيتين متشابهين وزنا، ودعوة التلاميذ إلى ملاحظة التشابه من خلال الرموز فقط.

- تقديم بيت من البحر نفسه، والتغني به دون استخدام آليات التقطيع،
- تبيان الأغراض التي يستخدم فيها البحر المستهدف.

2. إجراء تداريب عملية على البحر بـ: - إنجاز شطر بيت، ثم التدرّج إلى إنتاج بيت كامل أو أكثر

- الإتيان ببيت آخر مما يحفظه التلاميذ، أو مما هو مقرر
- تقديم قول نثري، ودعوة التلاميذ إلى صياغته صياغة شعرية، مع مساعدتهم وتوجيههم تغيير ألفاظ بيت وتحويله من بحر إلى آخر بتحويل نغماته
- تقطيع كامل لأبيات، أو وضع تفعيلاتها، أو رموزها فقط
- التكليف بمحاولات شعرية، خصوصا في البحور السهلة.

مذكّرة في قواعد النحـو

المستوى: السنة الثانية الثانوية - شعبة الآداب والعلوم الإنسانية

الموضوع: الجمل التي لها محلّ من الإعراب

السند التربوي: المختار في قواعد اللغة العربية للسنة الثانية الثانوية ـــ النحو الوافي لعباس حسن الجزء - التطبيق النحوي لعبده الراجحي

الأهداف الإجرائية: أن يكون التلميذ قادرا على: - تمييز الجملة الفعلية عن الاسمية؛

- تمييز الجمل التي لها محلّ من الإعراب؛ تأويل الجمل بمفرد؛
- تحديد وظائف الجمل في التعبير.

الأهداف	المراحل	سير الدرس	الوسائل	التوقيت
تمييز الجملة الاسمية، والجملة الفعلية	التمهيد	مراجعة مكوّنات الجملة: - عناصر الجملة الاسمية، - عناصر الجملة الفعلية.	أسئلة شفهية موجّهة	05 د.
	العرض	عرض النصّ، قراءته وشرحه شرحا مجملا؛ واستخراج الأمثلة الآتية منه: 1. إنّهم يظلمون وهم غافلون. 2. أن تعيش حياة كتبها الله لك. 3.إنّ الله سيجازيهم وسيعاقبهم. 4.لقد أُجبرت على مبارحة أرضك يوم غادرها الكثيرون. 5.إن جاهدت فسوف يكافئك اللهّ. يضاف إليها المثالين الآتيين: 6. قال تعالى: وإنّك لعلى خلق عظيم. 7.وإن تصبهم سيّئة بما قدّمت أيديهم إذا هم يقنطون.	النصّ المقترح في الكتاب المدرسي المقرّر؛ - أمثلة إضافية يعدّها الأستاذ	10 د.
-تمييز الجمل التي لها محلّ من الإعراب التأويل بمفرد	المناقشة	• مناقشة المثال الأول، مع التركيز على الجملة: "يظلمون". يؤوّلها التلاميذ بمفرد: "ظالمون "، وتوصيل التلاميذ إلى إعراب هذا المفرد: "خبر إنّ ". مطالبة التلاميذ بأمثلة مشابهة. • توجيه التلاميذ إلى ملاحظة الجملة	أسئلة دقيقة وموجّهة إلى الهدف المراد	20 د.

- الحكم الإعرابي		**الثانية من المثال الأول:"وهم غافلون". جملة اسمية وتأويلها بمفرد:...يظلمون " غافلين". توجيه التلاميذ إعراب المفرد "حالا"، وأنّ الواو هي واو الحال(مراجعة الحال). مطالبة التلاميذ بأمثلة مشابهة.** • **توجيه تركيز التلاميذ إلى الجملة:" كتبها الله" في المثال الثاني، وتكليفهم بتأويلها بمفرد "مكتوبة"، وإعرابه "نعت". مطالبة التلاميذ بأمثلة مشابهة.** • **نطلب من التلاميذ تعريف الجملتين من المثال الثالث، و تأويل الجملة "سيجازيهم"بمفرد وإعرابه "خبر إنّ ". مطالبة التلاميذ بأمثلة مشابهة.** • **ملاحظة الجملة الأخيرة من المثال نفسه، ونوجه التلاميذ إلى أنّها واقعة بعد واو العطف. وبيان أنّ الجملة المعطوفة على جملة لها محلّ من الإعراب، هي أيضا لها محلّ من الإعراب.** **مطالبة التلاميذ بأمثلة مشابهة.** • **إثارة انتباه التلاميذ إلى الجزء**		

		الأخير من المثال الخامس " يوم غادرها الكثيرون"، وتأويلها ب "مغادرة..." وإعرابها مضافا إليه. مطالبة التلاميذ بأمثلة مشابهة. • **ملاحظة المثال السادس وتوجيه انتباه التلاميذ إلى جملة مقول القول، إعرابها مفعولا به. مطالبة التلاميذ بأمثلة مشابهة.** • **وننبّه التلاميذ إلى ملاحظة أنّ الجملة المؤوّلة بمفرد تعرب إعرابه.** • **توجيه التلاميذ إلى تذكّر الجملة الشرطية، وأدوات الشرط الجازمة. ونطلب منهم تحديد جواب الشرط " إنْ " في المثال الخامس، وملاحظة أنّها مقترنة بـ "فاء ".** • **تحديد جواب الشرط في المثال السابع، والتنبيه إلى أنّه مقترن بـ "إذا" الفجائية. مطالبة التلاميذ بأمثلة مشابهة. ويقدّم الأستاذ أمثلة لجمل شرطية غير مقترنة بالفاء، وجمل شرطية غير جازمة مقترن جوابها بالفاء، ويطلب من التلاميذ إعرابها، ليبيّن أنّ الشرطين متلازمان:**		

		- الشرط الجازم، واقتران الجواب "بالفاء "أو "إذا " الفجائية.		
	الاستنباط	تجميع الاستنتاجات الجزئية العشرة، وصوغها في خلاصة عامّة، مع توخّي دقّة التعبير ووضوحه: " الجملة التي لها محلّ من الإعراب هي التي يمكن تأويلها بمفرد، وتعرب إعرابه؛ وهي: الجملة الواقعة مفعولا به؛ 2. // // خبرا لمبتدإ أو لأحد النواسخ؛ 3. // // حالا؛ 4. // // نعتا؛ 5. // // مضافا إليه؛ 6. // التابعة لجملة لها محلّ من الإعراب؛ 7. // الواقعة جوابا لشرط جازم مقترن "بالفاء" أو "إذا" الفجائية.	السبورة المسجل عليها الاستنتاجات الجزئية.	10 د.
	النطبيق	أ – ما محلّ الجمل المسطّرة من الإعراب:	مطبوعات، أوالسبورة إذا	15 د. وإذا

		1. الطالب يتزوّد علما. **2. كان الفتى خلقه كريم.** **3. "خذ من أموالهم صدقة تطهّرهم وتزكّيهم بها".** **4.من يضلل الله فلا هادي له.** **5."قال ربّ إني وهن العظم منّي واشتعل الرأس شيبا".** **6. " ولا تقربوا الصلاة وأنتم سكارى".** **7." وجاءوا اباهم عشاء يبكون".** **8. "والسلام عليّ " يوم ولدت ويوم أبعث حيّا".** **ب – اقتراح تمرين من تمارين الكتاب المدرسي لإنجازه في المنزل.**	**تعذّر طبع التمرين على الأوراق** **كتاب التلميذ.**	**استغرق النقاش أقلّ، فإنّ ذلك الزمن يضاف للتطبيق.** **غير محدّد**

الوحدة الثامنة: تعليمية الأنشطة الداعمة

أ/وضعية الأنشطة الداعمة وطبيعتها:

يمكن تقسيم أنشطة المادة في المرحلة الثانوية من حيث صلتها بالتعليم والتعلم إلي قسمين:

أنشطة يغلب عليها طابع التعليم وهي:	أنشطة يغلب عليها طابع التعلم هي:
النصوص الأدبية قواعد اللغة (النحو والصرف). البلاغة. العروض.	**ا لأعمال الموجهة. الأعمال التطبيقية. المطالعة الموجهة. تقدير العروض. التعبير**

ويبدو التوازن بينهما من حيث عدد الأنشطة ولكن الممارسة تبرز تباينا بينهما فالحجم الساعي وتغطية المستويات يظهران بصورة أوسع بكثير في الأنشطة التعليمية منه في الأنشطة التعلمية، وإذا كان الفصل بين التعليم والتعلم أو بين دور المعلم والمتعلم غير ممكن في العمل التربوي، فإن هناك مؤشرات تبرز الدور البارز لأحدهما بالنسبة إلي الآخر، وهو ما نجده في بناء مناهج مادة اللغة العربية وآدابها في المرحلة الثانوية، حيث جاء التركيز علي أنشطة التعليم، مما يسمح لنا بوصف أنشطة التعلم بأنها أنشطة داعمة يختلف فيها دور المتعلم باختلاف أهداف كل نشاط من الأنشطة الداعمة ومنهجية تقديمها.

ب/أهداف الأنشطة الداعمة ومنهجية تقديمها:

1- الأعمال الموجهة: هذا النشاط مقرر في السنة الأولى فقط بحصتين في الوحدة التعليمية يفوج فيه تلاميذ القسم الواحد إلى فوجين من أجل القيام بنشاطات متنوعة في المحاور والآجال الآتية:

المحاور	فترات الإنجاز
إكساب المتعلم آليات العمل المدرسي مثل كيفية تنظيم الوثائق المدرسية واستعمالها	**في بداية السنة الدراسية**
ـ تزويده بكيفيات الاستفادة من المادة ـ نشاطات أخرى داعمة	**نهاية الثلاثي الأول وبداية الثلاثين الأخيرين.**
ـ استدراك النقص في المعارف ـ إجراء التطبيقات	**في غير الفترات السابقة**

ويتبين من هذا التنظيم أن للأعمال الموجهة وظيفتين هما الاستدراك والدعم قصد تحقيق الأهداف الآتية:

ـ توسيع خبرات التلاميذ من أجل التحكم في متطلبات المادة.

ـ معالجة الصعوبات التي تواجه التلاميذ في أنشطة المادة.

ـ التدريب على العمل الجماعي وما يتطلبه من تنسيق الجهود وتوزيع الأدوار.

ـ التدريب على طرق البحث عن المعرفة في المصادر المختلفة لها.

لقد ترك المنهاج للأستاذ مجالا واسعا لوضع محتويات هذا النشاط فلا يصرف الحصص كلها للتطبيقات وإنما يضع مخططا لدعم التلاميذ في جوانب يرى حاجتهم إليها وهذه عينة لكيفية تنظيم أنشطة الدعم اعتمادا على الربط بين الأهداف والمحتويات والوسائل

الأهداف	المحتويات	الوسائل
التدريب على المهارات القرائية	ـ تلاوة القرآن ـ أداء قصيدة شعرية ـإلقاء خطبة ـ قراءة قصيدة	ـ جهاز تسجيل (تسجيل أستاذ أو تلميذ) ـ نصوص مختلفة
إكساب التلاميذ مهارة تنظيم الأدوات	المعلومات العامة في الدفتر وسائل التمييز بينها تنظيم الأوراق المزدوجة	دفاتر التلاميذ أوراق مزدوجة حافظات.أقلام مختلفة
التحكم في تقنيات الكتابة	العناوين الرئيسية والفرعية. تنظيم الفقرات. وضع علامات الترقيم. استعمال الروابط....	نصوص مختلفة من تحضير الأستاذ أو التلاميذ
إكساب مهارات البحث اللغوي	التعرف على المعاجم والقواميس الترتيب الأبجدي والألفبائي	مقررة أو غير مقررة. قواميس.معاجم. نصوص مختلفة
التعرف على الخط. فنياته. أوجه استعماله	لمحة عن الخط العربي. أنواعه. مباراة في كتابة لوحة	بطاقات مختلفة. لوحات مختلفة منها ما استخدم الخط فيها للزينة
هذا النموذج مستوحى من كتاب: تدريس العربية وآدابها للأستاذ (مخلوف عامر) مع شيء من التصرف		

يتضح مما سبق أن نشاط الأعمال الموجهة نشا ط تعتمد فيه أحيانا طرائق تقديم المعارف إذا ما كان الموضوع يهدف إلى تمكين المتعلمين من بعض القواعد اللغوية يرى الأستاذ حاجتهم إليها، ويقدم أحيانا في شكل عمل الأفواج إذا كان بصدد موضوع يتصل بالإخبار عن المطالعة أو تقديم العروض ويقدم حينا آخر حسب طريقة الأعمال التطبيقية مما يعني أن يراعي في تنفيذه الطريقة التي تتفق مع طبيعة الموضوع المعالج والتي يجد صورتها الأولية في هذه الوثيقة.

2 ـ **الأعمال التطبيقية**: يطبق هذا النشاط في السنتين الثانية والثالثة من التعليم الثانوي في الشعب الأدبية والعلمية والتكنولوجية، وفي السنة الثالثة فقط بالنسبة إلي الشعب التقنية، وتنظيم هذا النشاط في السنة الثانية يختلف عن تنظيمه في السنة الثالثة:

في السنة الثانية: تشمل الأعمال التطبيقات إجراء تمارين مختلفة علي الأنشطة الأخرى ذات الصبغة المعرفية: نصوص، قواعد، بلاغة، عروض، أو تصحيح التمارين المتعلقة بهذه الأنشطة إن كان التلاميذ قد كلفوا بإنجازها في المنزل، يقدم هذا النشاط أسبوعيا في بعض الشعب، ونصف شهري في بعضها، ومهما كان توقيته فإن تنظيمه في مخطط الوحدة التعليمية هو أن يدرج في آخر نشاط أسبوعي أو نصف شهري.

في السنة الثالثة: تشمل الأعمال التطبيقية تطبيقات نحوية وصرفية وبلاغية وعروضية في موضوعات محددة نص عليها المنهاج.

أ/. منهجية تقديم نشاط الأعمال التطبيقية في السنة الثانية الثانوية:

نشاط الأعمال التطبيقية هو عمل التلميذ المتعلق بقدرته علي تطبيق المعارف النظرية في وضعيات جديدة أو مواقف مختلفة، مما يعني أن يكون التنفيذ من التلميذ، ويقتصر دور الأستاذ علي التوجيه والتقويم، والممارسة قد تكون كلها في القسم (الإنجاز والتصحيح) وقد تتوزع ليكون الإنجاز في البيت والتصحيح في القسم، وتعد عملية تصحيح التطبيقات تصحيحا جماعيا هي أبرز مظاهر الأعمال التطبيقات والتي تقدم وفق المراحل الآتية:

أولا:مرحلة المراجعة: وتشمل مراقبة سريعة لإنجاز العمل من قبل التلاميذ إن كانت التطبيقات خارج الحصة، أو توزيع التطبيقات علي التلاميذ أو كتابتها على السبورة إن كانت داخل الحصة تتناول التذكير بالموضوع أو الموضوعات ذات الصلة بالتطبيقات المقررة في الحصة

ثانيا: مرحلة العرض: ويشمل تحديد التطبيق المعني بذكر الموضوع الذي يتعلق به مثل:

تطبيق عن نص / وفاء محب لجميل بن معمر

تطبيق عن موضوع / الجمل التي لا محل لها من الإعراب

ثالثا: إنجاز التطبيق: ويراعي فيه:

ـ التنوع في أشكاله مثل تكليف أحد التلاميذ بالإجابة عنه وإجراء مناقشة بعد الإنجاز، الموازنة بين إجابتين، الإنجاز الكتابي والشفهي.

ـ تحليل الأسئلة تحليلا يؤدي إلي معرفة عناصرها الأساسية.

ـ وضع التصميم المناسب للإجابة مثل الجداول المختلفة.

ـ تقويم الإجابة بملاحظات تقديرية أو بعلامات تدرج في إطار المراقبة المستمرة.

رابعا: مرحلة التقويم: - وفيها يجري الأستاذ مناقشة مع التلاميذ في العناصر التي أظهرت التطبيقات ضعف تحكمهم فيها، ويمكن أن يدعم هذه العناصر بنماذج تطبيقية تتعلق بالصعوبات الملاحظة، ويكون إنجازها شفهيا أو كتابيا حسب الحاجة وما يسمح به وقت الحصة.

تسجيل الأستاذ ملاحظات في دفتر خاص بالتقويم يتعلق بالصعوبات التي مازال التلاميذ يواجهونها في الموضوع المعني بالتطبيق، لتتدارك مع التلاميذ، إما أثناء الدروس العادية أو عند إجراء تطبيقات أخري.

4ـ تقديم العروض: هذا النشاط خاص بالشعب الأدبية في السنة الثالثة الثانوية فقط، ويتضمن ما يلي: بحوثا حرة يقترحها الأستاذ أو المتعلمون.

ـ عروضا إخبارية عن المطالعة الموجهة بنوعيها.

ـ موضوعات مستوحاة من نشاط الأدب والنصوص.

وتقديم العروض نشاط يعتمد الجهد الفردي أو الجماعي لاكتساب المعرفة، ويتصل بما تنادي به التربية الحديثة من التركيز على التعلم، والعمل المستقل، واعتماد طرائق متنوعة أبرزها طريقة حل المشكلات وللعروض أهمية في تكوين المتعلم من حيث:

ـ التدريب على العمل الجماعي وما يحققه من تنظيم العمل وتنسيقه، والاحتكاك بأفراد المجموعة وتبادل الرأي.

ـ التدريب على طرق البحث في المراجع كاستعمال البطاقات، والاستعانة بمفاتيح البحث مثل المرادفات والتعميم، ووضع الخطط والتصاميم، والتحكم في استعمال الموسوعات والقواميس، والكتب المختلفة مدرسية وغير مدرسية.

ـ التدريب على طرق إنجاز الأعمال مثل طريقة إخراج البحث، وتوثيق العمل بوضع الهوامش، وتلخيص النصوص، وتفادي النقل الحرفي، والتنصيص على المنقول وبناء الفكر النقدي (التخطيط الترتيب – التوقع – إعادة الصياغة – انتقاء المعلومات – تنظيم الأفكار – التمييز بين المعلومات الضرورية وغير الضرورية)

ـ التدريب على أخذ النقاط، واستخدام الحجة والبرهان للدفاع عن المواقف أو الآراء المتعارضة. وكذلك على أساليب العرض: (التزام الوقت المحدد و تجنب الاستطراد، والتعبير بلغة سليمة، والتقيد بالموضوع) دعم الرأي بالأدلة، إجادة الخط، استعمال علامات الترقيم، تنظيم شكل الوثيقة أو العمل.

مراحل إعداد العروض:

ـ مرحلة اختيار الموضوع:

* تحديد قائمة بالموضوعات المعنية بالعروض. من قبل الأستاذ أو بمشاركة التلاميذ

* تحليل عام للموضوعات، وللمراجع التي يمكن اعتمادها مدرسية وغير مدرسية.

* تحديد آجال إنجاز كل الموضوع. توزيع المواضيع علي التلاميذ إما بشكل فردي أو جماعي.

ـ مرحلة التوجيه والإرشاد: يقدم فيها الأستاذ للمتعلمين إرشادات تتصل بكيفية جمع المادة، ووضع التصاميم، وتنظيم الفقرات، والتمييز بين العناوين الرئيسية والعناوين الثانوية، والتنسيق بين الفصول، واستخدام الهوامش وعلامات الترقيم والتنصيص ... إلخ

ـ مرحلة متابعة العروض: يخصص الأستاذ وقتا يتابع فيه أعمال التلاميذ ويذلل الصعوبات التي يواجهونها، وتتصل المتابعة بتقويم المخططات التي يضعها التلاميذ وتقديم ملاحظات خاصة بمنهجية العمل من خلال الجزء الأول منه، مثل التنبيه إلى التوسع، أو حذف الاستطراد، أو دقة استعمال الألفاظ والمصطلحات.

ـ مرحلة العرض والمناقشة: يعرض التلميذ أو المجموعة الموضوع في الوقت المحدد له في القسم ويمكن أن تكون صورة العرض على النحو التالي:

* تقديم عنوانه وعناصره شفهيا أو علي السبورة

* عرض عناصره الأساسية في مدة زمنية تحدد مسبقا

* فتح مناقشة عامة بين التلاميذ وصاحب / أو أصحاب العرض، وفي هذه المرحلة يكون دور الأستاذ دور الموجه، بحيث يتيح للتلاميذ فرص المناقشة والحوار الفعال في الدرس

ـ مرحلة التقويم:

* تقويم العرض من حيث القدرة على التبليغ، وإجادة توزيع الأدوار إن كان العرض جماعيا.

* ووضوح الأفكار وسلامة التعبير وإثارة المتلقين، وجودة الدفاع عن المواقف،

* تقويم المنتوج أو البحث من حيث المخطط العام، كتنظيم الفقرات و العناوين الرئيسية والفرعية وحسن التعامل مع الوثائق وجودة الصياغة والتلخيص ووضع الهوامش بطريقة مناسبة وتنوع المصادر والمراجع ودرجة الإبداع أو الطابع الذاتي للبحث.

مذكرة في الأعمال التطبيقية

الشعبة: الآداب والعلوم الإنسانية

المستوى: السنة الثانية الثانوية   السندات: الكتاب المدرسي

مدة التطبيق: ساعة   الوسائل: السبورة، دفاتر التلاميذ

الموضوع: تصحيح تطبيقات منزلية في نشاطين
النحو: الاختصاص
البلاغة: أغراض القصر البلاغة
الأهداف: 1 –في النحو: - يحدد طبيعة الضمير في أسلوب الاختصاص
- يحدد طبيعة الاسم المخصوص
- يحلل النماذج ويعرضها في منهجية مناسبة (جدول)
2 – في البلاغة: - يحدد أساليب القصر
- يشرح الأساليب، ويذكر الغرض مع التعليل
- يعبر عن تذوقه لأساليب القصر

مضمون التطبيقات

1 – **في النحو:** عين في أساليب الاختصاص التالية نوع الضمير ونوع الاسم المخصوص في كل منها:

أ – قال صلي الله عليه وسلم: نحن – معاشر الأنبياء – لا نورث، ما تركناه صدقة

ب – قال البحتري مفتخرا بقومه: نحن – أبناء يعرب – أعرب النا س لسانا وأنضر الناس عودا

ج – إننا – العرب – أوفي الناس بالعهد

د – أنتم معشر المدرسين – جنود مجهولون

2 –**في البلاغة:** أذكر أغراض القصر وبلاغته فيما يأتي:

أ – ما كتاب كامل إلا القرآن الكريم   ب ـ قال أحد الشعراء مفتخرا بنظمه:

وما الدهر إلا من رواة قصائدي   إذا قلت شعرا أصبح الدهر منشدا

ج – قال النبي صلي الله عليه وسلم: لا صلاة إلا بسورة الحمد

د – قال لبيد: وما المال والأهلون إلا ودائع   ولا بد يوما أن ترد الودائع

المراحل	الإنجاز	الملاحظات	
أ/ النحو التمهيد المراقبة التصحيح	ما معنى الاختصاص؟ مم يتكون أسلوب الاختصاص؟قدم مثالا. تكليف التلاميذ بالإجابة من دفاترهم قيام أحد التلاميذ بالإجابة على السبورة والمتوقع أن تكون على النحو الآتي: أسلوب الاختصاص الضمير نوعه المخصوص نوعه نحن معاشر الأنبياء نحن المتكلمون معاشر مضاف إلى المعرف بـ ال نحن أبناء يعرب نحن المتكلمون أبناء مضاف إلى معرفة إننا ـ العرب ـ نا المتكلمون العرب	ـ إجابة عدد من التلاميذ ـــ يمكن أن يقوم أكثر من تلميذ بالتصحيح ـــ يمكن أن يصحح التلاميذ الأخطاء	05.دقائق 10 .دقائق
التقويم	مضاف إلى المعرف بـ ال أنتم معشر المدرسين أنتم المخاطبون معشر مضاف إلى المعرف بـ ال ـ قراءة التصحيح من المجيب نفسه قصد التقويم الذاتي	على السبورة وفي دفاترهم مثالا بعد مثال تنويع أشكال التعزيز :ـــ شفوي ـ كتابي	10.دقائق 05 .دقائق
ب/ البلاغة	ـ تكليف التلاميذ بالتعقيب على الإجابة	ـــ أمثلة من	05. دقائق

التمهيد المراقبة الإنجاز	ـ تحديد الإجابة النهائية وقراءتها ودعوة التلاميذ إلي تصحيحها في دفاترهم أو معاودة التأكد من المطابقة ــ تعزيز التقويم بالتركيز على ما ظهر من صعوبات أثناء التصحيح	الأستاذ أمثلة من التلاميذ تكرار ما هو مناسب منها	
التقويم والتعزيز	ما هو القصر ؟ ما هي طرقه ؟ قدم مثالا ـ الاستماع شفهيا إلى إجابات عدد من التلاميذ ـ تدوين السؤال على السبورة ومناقشة التلاميذ في مكوناته وعناصره وهي: أغراض القصر ـ بلاغته ، وشرح معناهما ـ تحديد منهجية الإجابة ثم تقديمها وفق الوضعية الآتية : يجيب التلاميذ واحدا بعد آخر مثالا بعد مثال تختار الإجابة المناسبة لتدون على السبورة والتي يتوقع أن تكون على النحو الآتي :	الإجابة من الدفاتر يطلب من التلاميذ شرح معنى كل مثال	15.دقيقة 05 .دقائق
العمل المنزلي	أ/ غرض القصر هو تحديد المعنى تحديدا كاملا وبلاغته تتجلى في إثبات الكمال للقرآن دون غيره من الكتب ب/غرض القصر هو الفخر والادعاء وبلاغته تكمن في إبراز سمو المنزلة الأدبية ج/ غرض القصر هو تحديد المعنى تحديدا كاملا	تقبل الإجابات القريبة المعنى مما دون على السبورة	03 دقائق

	وبلاغته تظهر في تبيان مكانة سورة الفاتحة في القر آن **د/ غرض القصر هو تمكين المعنى وتقريره وبلاغته تظهر في تبيان الرضا بما يصبب الإنسان من فقد الأقارب الأموال** **ـ تحديد شفهي لمعنى ما يأتي وبيان أسلوب القصر وبلاغته:** **قال المتنبي :** **فلله وقت ذوب الغش ناره فلم يبق إلا صارم أو ضبارم** **وقال ابن زيدون ك** **ليسق عهدكم عهد السرور فما كنتم لأرواحنا إلا رياحينا** **ـ تكليف التلاميذ بتقديم أساليب قصر وتبيان بلاغتها** **ـ اختيار ثلاثة أبيات شعرية تتضمن أساليب قصر وتدوينها في الكراس** **ـ تحضير موضوع : ((الكناية))**		

4 ـ المطالعة الموجهة:

توطئة

نشاط اهتم به منهاج المادة عندما جعله في مختلف السنوات والشعب(باستثناء الشعب التقنية عدا المحاسبة) وبحجم ساعي يقدر بـ: (12) ساعة في السنة، فهو بهذا الحجم الساعي يعادل نشاطي التعبير الكتابي والأعمال التطبيقية، وعندما جعل بعض حصص الأعمال الموجهة وتقديم العروض مخصصة للإخبار عن المطالعة.

على الرغم من وجود وسائل كثيرة في العصر الحديث تسهم في نقل الجهد الذي يبدله الإنسان في مختلف مناحي المعرفة مثل الأشرطة والأقراص المتنوعة التي تعرض عبر وسائل تكنولوجيا متطورة كالراديو والتلفزيون والحاسوب وقنوات الاتصال الأخرى، فإن الكتاب لا يزال من أعظم مصادر كسب المعرفة ولا يزال الأداة الأساسية في المؤسسات التعليمية ولاتزال مطالعته هي الوسيلة التي يتحقق بها إثراء الفكر وتمتين المعارف توسيع الخيال وغرس القيم والمبادئ والتحكم في اللغة وأساليب التعبير.

دور الأستاذ والتلميذ:

أراد المنهاج أن تكون المطالعة في المرحلة الثانوية أداة تثقيفية تقوم على جهد التلاميذ بالدرجةالأولى، فمن خلال مطالعهم الآثار والمقتطفات يتصلون بالروافد الثقافية المختلفة فيطلعون على طرائق التفكير ويستقلون في الفهم والاستنتاج واتخاذ المواقف من القضايا التي يعرضها الموضوع المطالع ومن الأساليب التي انتهجها صاحب الموضوع أما الأستاذ فيقوم بدور المخطط والموجه والمقوم، ويظهر التخطيط في:

ـ توجيه التلاميذ إلى تنظيم دفاترهم بما يعينهم على الاستفادة مما يطالعون.

ـ إعلامهم بالمقرر في المطالعة وتبيان ما هو من الآثار الكاملة وما هو من المقتطفات وتحديد فترات إنجاز كل منهما.

ـ توزيع الأدوار على التلاميذ في بعض الموضوعات.

ـ إعداد مخطط تناول الأثر أو المقتطف بطريقة تشوق التلاميذ إلى الإقبال على مطالعته وتدفعهم إلى التعامل بعمق مع مختلف مكوناته.

واهتمام الأساتذة بالتخطيط منذ بداية السنة يهيئ الجو المناسب لعملية تنفيذ مقررات المطالعة ويجعل التلاميذ على بصيرة مما سيقدم إليهم خلال السنة وربما سيدفع البعض منهم إلى الانطلاق في جمع ما يتعلق بالموضوعات التي سيتناولونها خلال السنة

تنظيم نشاط المطالعة الموجهة:كل موضوع في المطالعة يقدم في حصتين: حصة التوجيه وحصة المراقبة والاستثمار

أولا: حصة التوجيه:

1**- الآثار الكاملة:** يقدم الأستاذ تعريفا بالأثر شكلا ومضمونا ويبرز دوافع تأليفه وقيمته الأدبية والفكرية وتعريفا بصاحبه يبين مكانته في عصره واتجاهه الفكري، ويتخذ في التقديم للأثر وصاحبه طرائق منها:

- قراءة فقرات مثيرة منه ومناقشة التلاميذ فيما تضمنته من عناصر الإثارة والجمال
- استطلاع معلومات التلاميذ عن الآثار الشبيهة لموضوع الأثر المستهدف
- الوقوف عند بعض الظواهر اللغوية والأسلوبية لاستطلاع قدرات التلاميذ على تحليلها
- توزيع عناصر التوجيه أوتدوينها على السبورة ومناقشتها مع التلاميذ، ويمكن أن تشمل العناصر ما يأتي:

- مقومات المضمون مثل (القضية التي يتناولها ـ عناوين الفصول ـ أقسام الأثر ـ الآراء والعواطف التي تضمنها ـ العبر المستخلصة ـ القيم الأخلاقية والاجتماعية ـ ملامح البيئة الطبيعية والاقتصادية ـ منهجية الأثر :قصصي ـ علمي ـ تأملي ـ فكري)
- مقومات الأسلوب (نوع الأسلوب : علمي ، أدب وصفي ، هزلي)
- طائفة من الظواهر اللغوية :في البلاغة والقواعد واللغة من حيث الترادف والتضاد والدلالة على أكثر من معنى
- الموازنة بين مشاهد مختلفة أو صور متنوعة والمفاضلة بين بعضها

- التطرق إلى مافي الأثر من أعلام ومصطلحات والتعريف بها
- ملامح صاحب الأثر: أفكاره وآراؤه وأخلاقه وغيرها مما يعبر عنه الأثر

ـ تحديد منهجية التناول بتبيان العناصر التي يكلف بها جميع التلاميذ، والعناصر التي يعدها بعضهم فقط إما بصورة فردية وإما في شكل أفواج وتوضيح كيفية الإعداد والتنفيذ

2 ـ المقتطف: يتناول الأستاذ فيه ما يأتي:

- المصدر الذي أخذ منه المقتطف والتعريف بصاحبه وتذليل الصعوبات اللغوية التي تتجاوز جهد التلميذ

ـ قراءة بعض فقراته أو مشاهده

ـ تحديد العناصر التي يتناولونها في المطالعة مثل وضع عناوين أجزاء المقتطف ـ تلخيصه

ـ إبداء الرأي في جوانب من الأفكار والقيم والعواطف ـ أسلوب المقتطف في ألفاظه وتراكيبه وصوره دلالات المقتطف عل صاحبه وعلى بيئته

ثانيا: حصة المراقبة والاستثمار: يتطرق فيها الأستاذ إلى معالجة الأعمال التي قام بها التلاميذ على النحو الآتي:

1/ دراسة أعمال التلاميذ: وينتهج فيها طريقتين:

طريقة تقديم العروض:ويستعمل هذه الطريقة إذا كان قد كلف بعض التلاميذ في حصة التوجيه بإعداد عرض إما بصفة جماعية أو فردية.

طريقة تصحيح التطبيقات: ويستعمل هذه الطريقة في تصحيح العناصر التي كلف بها جميع التلاميذ

2/تعميق الفهم: يهيئ الأستاذ مطالب أخرى قصد تقويم الفهم وتعميقه وربط موضوع المطالعة بموضوعات الأنشطة الأخرى

في اللغة: النحو، الصرف، البلاغة، الدلالات.

في الأدب: شرح فقرة أو مشهد ـ الموازنة بين بعض المعاني والأساليب ـ تصميم موضوع أو فصل أو تلخيصه.نقد فكرة أو موقف ....

في التعبير: استخلاص عناصر تقنية ـ التوسع في تقنية ......

إن هذه العناصر التي يقدمها الأستاذ في نشاط المطالعة لا تتعلق بتنفيذ موضوع من مواضيعها بل تتعلق بتنفيذ المقرر كله، ومن أجل ذلك فلا بد من تنظيم عملية التنفيذ في مخطط يدون فيه الجوانب التي تم تنفيذها من هذه العناصر بمناسبة تناول موضوع معين، وعلى ضوء ما كشفه التنفيذ يقدم الموضوع الجديد فيدرج عناصر أخرى جديدةويعيد بعض عناصر الموضوع السابق التي لاحظ عدم تمكن التلاميذ من التحكم فيها، ويمكن أن يكون هذا المخطط على النحو الآتي:

نوع المطالعة	الموضوع	العناصر المقدمة	العناصر التي تتطلب الإعادة
المقتطف	**الخيال لأحمد أمين**	**عناصر الخيال ـ الخيال المبدع ـ إبداء الرأي فيه ـ تصميم المقتطف ـ تبيان اسم الفاعل وصيغ المبالغة ـ إبراز الأفكار القائمة على الحجج**	**تصميم المقتطف التمييز بين الحجج التمييز بين اسم الفاعل وصيغ المبالغة**
الآثار	**كليلة ودمنة لابن المقفع**	**مضمون الكتاب الشخصيات القصصية استخلاص العبر من القصص دراسة معاني أزمنة الفعل والمصدر المؤ أغراض بعض الأساليب الخبرية.......**	**أزمنة الفعل أغراض الخبر التمييز بين الشخصيات في القصة**

وبهذه الكيفية يتمكن الأستاذ من متابعة تلاميذه وتذليل العقبات التي تعترض سبيلهم وسد الفجوات التي تحد من انطلاقهم في التعامل الإيجابي مع موضوعات المطالعة، لأنهم يجدون

الفائدة والمتعة في كل مرة فتعلق نفوسهم بالمطالعة وتلك هي الثمرة المرجوة من تكوين التلاميذ في هذا النشاط.

الوحدة التاسعة: التقويم

مقدمة

دخل التقويم المجالات التعليمية منذ القدم أي منذ أن أصبح التعليم نظاما يستهدف نشر المعرفة ونقل التراث وتثقيف الناس وتربيتهم وفق ما تنتظره المجتمعات، لأنه هو الذي يبين ما إذا كان الفعل التعليمي قد حقق نتائجه. ولكن الاهتمام بالتقويم وجعله عنصرا أساسيا في كل عملية تعليمية لم يتبلور إلا في عصرنا الحاضر حين اصبح جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية.وأحد أركان المنهج التربوي، فقد تأثر بالتطورات التي حدثت في مجال التربية وبالأبحاث التي انصبت على سيرورة العملية التعليمية وعلى الطرائق التي غيرت النظرة إلى التعليم وإلى التعلم.

ونتيجة لذلك تغير مفهوم التقويم واتسع مدلوله، وتحددت مكانته ضمن النشاط المدرسي، فلم يعد مقتصرا على تلك الاختبارات والفحوص التي كان القائمون على التعليم يتوخون من وراءها, بترتيب المتعلمين وفق الدرجات التي يحصلون عليها. في نهاية الفترة التعليمية أو في نهاية فصل دراسي أو بعد تلقي منهاج تعليمي معين, كما أنه قد تجاوز كونه عملية قياس وتقدير لنتائج التعلم التي تشرحها عبارات النجاح والرسوب بل أن مفهومه قد تعدى ذلك وأصبح عملية شاملة تعنى بإبراز مستوى استعدادات التلاميذ وبتوضيح مستوى الأداء الذي حققه الجهد المبذول ونوع الأهداف التي تحقق لقد أصبح المربون والمهتمون بقضايا التربية ومسائل التدريس يرون فيه عملية شاملة ومستمرة تستهدف تتبع الجهد المدرسي لمعرفة مواقف القوة والضعف في كل نشاط يبذل داخل المؤسسة, كما يستهدف تبيان الطرائق والأساليب التي تسهم في توجيه العملية التعليمية وتحسين ظروف التعلم. ومعالجة نواحي القصور والاختلالات التي تعوق نمو التعلم وتقلل من فعالية الجهد التعليمي ويستهدف بصفة خاصة توضيح نوع الهدف المراد قياسه والتدقيق في صوغ الأسئلة التي تساعد على وصف أنواع السلوك المرغوبة والتي تمثل خلاصة نتاجات التعلم.

إن البحث عن الأدلة التي تؤكد أوتنفي حدوث التغيير الإيجابي في سلوك المتعلمين هي جوهر عملية التقييم.

ولهذا صلة مباشرة لمفهوم التعليم ذاته... من حيث كونه عملية يمكن بواسطتها إحداث تغيرات في سلوك المتعلمين سواء كان هذا السلوك ظاهرياً بسيطاً أم داخلياً معقداً مثل التفكير وأنماط السلوك الاجتماعي والانفعالي فنتائج عملية التعلم هي عملية اكتساب خبرات معرفية بالإضافة إلى أنها اكتساب مهارات ومعلومات مصحوبة في نفس الوقت بتعلم عادات وميول واتجاهات ووسائل التكيف, و يقاس نجاح أي نظام تعليمي بمدى نجاحه في تشجيع النمو في هذه النواحي جميعها.

تعريف التقويم

التقويم بمفهومه الحديث هو عملية تتبع ورصد لعملية التعلم ذاتها بقصد ملاحظة ما يطرأ على سلوك المتعلمين وقياس هذا التغير ومعالجة نواحي القصور وتعديل الأساليب والمناهج والطرائق كلما كان ذلك ضروريا.

وهناك تعريف شامل للتقويم وهو تقدير نمو التلاميذ وتقدمهم في مجال تحقيق الأهداف أو القيم في المنهاج الدراسي، ويهدف التقويم إلى جمع البيانات التي تبين درجة تقدم التلاميذ نحو تحقيق أهداف المنهاج، كما يهدف إلى تمكين الأساتذة والموجهين من تقويم فاعلية خبراتهم في مجال تنفيذ المنهاج وطرائق التعلم وأنواع النشاطات المختلفة،

وظائف التقويم:

من وظائف التقويم تهيئة الفرص لتوجيه النمو الفردي للتلاميذ وتشخيص نقاط القوة والضعف لديهم وتحديد المجالات التي تكون الإجراءات العلاجية أمرا مرغوبا فيه، كما أن من وظائف التقويم تهيئة الأساس الموضوعي لتعديل المنهاج أو تغييره أو إدخال خبرات تقابل حاجات الأفراد والجماعات من التلاميذ، وفي هذا المجال أشار صلاح علام أن التقويم المتطور يؤدي دورا رئيسيا ومؤثرا ليس فقط في إثراء تعليم الطلبة وتحسينه، وإنما أيضا في توجيه مسار العملية التعليمية وتحديث مكوناتها، هذا وإن المدرس في سعيه لتحقيق

الأهداف التعليمية المرجوة للمواد الدراسية لدى التلاميذ واستعانته بأساليب ومعالجات تعليمية متطورة وطرائق تدريس مناسبة يحتاج إلى إجراءات منظمة وأساليب وأدوات تقويم متنوعة ذات نوعية جيدة تعينه في الحكم على تحصيل التلاميذ وإنجازاتهم وتمكنه من اتخاذ العديد من القرارات التربوية المتعلقة بهم وبالبرامج التعليمية، وعلى هذا الأساس يجب اعتبار التقويم عملية إيجابية بحيث يتضمن القيام بتذليل الصعوبات والإرشاد لأفضل الطرق لتحقيق الأهداف ن وأن نظم التقويم والامتحانات حلقة أساسية في مكونات منظومة التعليم، على اعتبار أنها من بين القوى الهامة المؤثرة في تطوير مختلف جوانب العملية التعليمية وتحديثها.

أنواع التقويم: ما يهمنا هنا هو الإشارة إلى أن هناك تقويما مصاحبا للعملية التعليمية في بدايتها وأثنائها وفي نهايتها، وتقويما دوريا أو موسميا ينظمه القائمون على التعليم بهدف مراقبة النتائج خلال فترة زمنية أو بعد تلقي مجموعة من الدروس.

التقويم خلال الحصة الدراسية: يحتاج الأستاذ في كل حصة دراسية إلى عدد من المهارات كي ينجز هذه الحصة من ذلك مهارة طرح السؤال و مهارة معالجة الأجوبة الخاطئة و مهارة استخدام السبورة والوسائل الأخرى، ومهارة إدارة الصف و مهارة التقويم. وحتى نتمكن من توضيح مفهوم التقويم في الأنشطة الصفية التي يمارسها الأستاذ خلال الحصة الدراسية نقوم بتحليل عمل الأستاذ في أثناء الحصة الدراسية لنتعرف على مختلف الأنشطة التي يمارسها الأستاذ نفسه والمتعلم، وما ينفذ خلالها من مهمات.

- يخصبالغايات.لكل درس حصة دراسية هو جزء من منهاج مادة من المواد الدراسية المقررة لصف من الصفوف في مرحلة من مراحل الدراسة وهو (الدرس) يتصل بمادة من المواد تدرس على مختلف مستويات المرحلة ولها علاقة بمراحل دراسية سابقة وأخرى لاحقة ولكل درس أو موضوع درس أهداف يعطي تحقيقها دليلا على نجاح عمل الأستاذ وهذه الأهداف الخاصة بالدرس تتصل بأهداف المادة الدراسية التي تشكل جزءً من أهداف

المرحلة الدراسية نفسها والتي هي جزء أو حلقة في جملة الأهداف التربوية العامة وهي بذلك تتصل بالفلسفة التربوية المعتمدة.، أو بالغايات.

- يحدد الأستاذ المعلومات أو الخبرات السابقة لدى التلاميذ والتي من شأنها أن تعينه على اختيار طريقته وأساليبه ووسائله.

- يحددالأستاذ أهدافا تعليمية لدرسه من الأهداف العامة للمادة ومن محتوى الدرس بحيث تؤكد هذه الأهداف على ما يتوقع الأستاذ أن يظهر لدى المتعلمين من سلوك كنتاج تعليمي للأنشطة والطرائق والوسائل التي يستخدمها مع تلاميذه داخل الحصة الدراسية، ويستخدم الأستاذ في صوغ أهداف درسه فعلاً يصف الأحداث التي لها نتاجات نهائية خاضعة للملاحظة، أي أن يصوغ أهداف درسه بعبارات سلوكية، وتكون هذه الأهداف متسلسلة بحيث يكون تحقيق الهدف الأول مثلاً ضرورياً لتحقيق الهدف الذي يليه.

- يحدد الأستاذ لكل هدف من الأهداف محتوى مناسبا من المفاهيم والمبادئ العامة والقوانين والوقائع والتمرينات والمهارات التي ينبغي إنجاز تعليمها وتعلمها في حصة دراسية واحدة،

- يحدد الطريقة أو الطرائق التي سيلجأ إليها مع المتعلمين في أثناء الأنشطة التعليمية التعلمية والوسيلة أو الوسائل وكذلك الزمن الذي يتوقع أنه يلزمه لتنفيذ ذلك.

- بعد وضع تلك الخطوات يصوغ الأستاذ التقويم المناسب لكل هدف من تلك الأهداف حتى يستطيع الحكم على نوع الإنجاز الذي تحقق لدى المتعلمين وقبل نهاية الحصة لابد أن يقوم بإجراء عملية تقويمية نهائية للحكم على مدى إنجاز أهداف الدرس كافة. ونضيف إلى هذين الشكلين من التقويم شكلاً ثالثاً هو ذلك الذي يجريه في بداية الحصة الدراسية ليحدد خبرات التلاميذ السابقة ويتعرف إلى مستواها حتى يستطيع تحديد السلوك المبدئي بالنسبة للحصة الدراسية أو المدخل فيما يتعلق بالهدف.

وهكذا نجد أن التقويم عملية مستمرة مطلوبة قبل الشروع في الأنشطة التعليمية التعلمية المتعلقة بهدف ما لتحديد السلوك المبدئي أو المدخل فيما يتعلق بالهدف كما أنها مطلوبة بعد

هذه الأنشطة للحكم عليها والتحقق من أن المتعلمين قد أصبحوا على استعداد للانتقال إلى هدف آخر من أهداف الدرس وبعد الانتهاء من الدرس, لابد من تقويم نهائي شامل يصلح لأن يكون حكمًا وتقديرًا لما أنجز في الحصة الدراسية ن وهو ما سنوضحه فيما يلي:

التقويم القبلي: اعتاد المعلمون البدء في درسهم بمرحلة يسمونهما أحياناً مرحلة التمهيد أو المقدمة أو المراجعة وبعضهم يحاول استخدام مصطلح مستحدث فيسمونها مرحلة الاستثارة ويقصدون بهذه المرحلة توجيه انتباه المتعلمين إلى موضوع الدرس الجديد أو إجراء اختبار حول الدرس السابق بقصد وضع تلاميذهم باستمرار في وضعية استعداد وتأهب، ولكن التعليمية الجديدة تقترح من أجل تعليم متقن ومتمكن أن نبدأ الدرس الجديد بعدد من المهمات التي يكون هدفها التأكد من أن التلاميذ قادرون على السير بالدرس الجديد وهذه المهمات يطاق عليها اسم (التقويم القبلي) و يقصد منه التحقق من امتلاك المتعلمين الخبرة المطلوبة للشروع في الموضوع الجديد، ونتائج هذا التقويم تصبح أساساً لتحديد الخطوة الأولى من الدرس أي تحديد السلوك المبدئي ومثل هذا الاختبار أو التقويم يشكل ضمانة للتأكد من أن المتعلمين في المستوى المطلوب للشروع في الدرس الجديد.

وليس شرطاً أن تكون مهمات التقويم القبلي قياساً لمدى تعلم التلاميذ للدرس الذي سبق الدرس الجديد مباشرة وإنما هو قياس وتقويم الخبرات والمعلومات والمهارات التي ستبنى عليها حقائق الدرس الجديد وقد تكون موجودة في الدرس السابق مباشرة للمادة نفسها وأحياناً قد تكون موجودة في درس قد تم تدريسه قبل ذلك أو في مجموعة دروس من المادة ذاتها أو من مواد أخرى, وعلى الأستاذ تكييف قراراته فيما يتعلق بمراحل الدرس الموالية وفقاً لنتائج هذا التقويم لأنها هي التي تحدد مسار الدرس الجديد.

التقويم التكويني: ويطلق عليه بعض العاملين في المجال التربوي تسميات أخرى مثل تقويم مرحلي أو تقويم بنائي ويأتي بعد أن ينجز الأستاذ والمتعلم مجموعة الأنشطة التعليمية المتعلقة بهدف من أهداف الدرس للإجابة عن السؤالين الآتيين:

- هل تحقق الهدف كما رسم في التحضير للدرس؟
- ما مدى الإنجاز الذي تحقق؟

وهذا التقويم من شأنه أن يعطي دليلاً على مدى الإنجاز الذي حققه الأستاذ والمتعلم بوساطة الأنشطة والطرائق والوسائل المختلفة التي استخدمت من أجل هذا الهدف الجزئي وتكون نتائجه مؤشراً لما يجب أن يتبع في مرحلة تالية أي أنه يحكم فيما إذا كان المتعلمون مهيئين للانتقال مع الأستاذ إلى نقطة جديدة و المضي نحو تحقيق هدف جديد من مستوى أعلى.

إن وظيفة التقويم التكويني الكشف إلى أي مدى تحقق الهدف من جهة والكشف عن النقص والضعف في الأنشطة والطرائق والوسائل ودرجة كفايتها من جهة أخرى، كما أنه يرشدنا إلى تقويم صياغة الهدف نفسه ويشخص مواطن القوة والضعف لدى المتعلم ويمدن بالمعطيات التي تساعدنا على تحديد نوع القرارات التي يمكن أن يتخذها كل من الأستاذ والمتعلم.

ويحتاج التقويم التكويني من ناحية الإعداد والتغذية على السواء إلى مهارة خاصة من حيث اختبار المهارات وصياغة البنود وطرح المهمات ومعالجتها.

وفيما يلي قائمة ببعض الشروط التي يجب أن يراعيها الأستاذ في الإعداد والتنفيذ لمهام هذا التقويم:

- ينبغي أن تغطي هذه المهام الهدف المراد تقويمه.
- ينبغي أن تعطي نتائج هذا التقويم دليلاً ثابتاً قابلاً للملاحظة والقياس على تحقيق الهدف موضوع التقويم.
- ينبغي أن ينوع الأستاذ في أساليبه وأدواته حتى لا يقع في دوامة تكرار صيغ واحدة.

- تكون بنود هذا التقويم ناجحة ومؤدية للغرض بالقدر الذي يساعد المتعلم على تقويم تطوره في تعلم مركز على المحتوى, وذلك حتى يتمكن من اتخاذ القرار المناسب؛ مواصلة الدرس, إنجاز تدابير تساعده على تصحيح مسار الدرس وسد الثغرات....

- أن تقيس بنود التقويم مستوى الهدف الذي حدده الأستاذ, فإذا كان الهدف من مستوى التطبيق مثلاً ينبغي أن تكون المهمات من النوع الذي يصلح لقياس نفس المستوى.

- يجدر بالأستاذ أن يأخذ بعين الاعتبار والاهتمام تجنيب المتعلمين اكتساب مواقف خاطئة تجاه هذا النوع من التقويم أو غيره, والعمل على إفهامهم أنه وسيلة لتحسين التعلم. فهذا النوع من التقويم يفترض إدماجه في عملية التعلم ذاتها غير منفصل عنها.

التقويم النهائي: يتصل بشكل مباشر بالأهداف ويرمي إلى قياس مدى قدرة المتعلم على تمثل الأهداف المرجوة من الحصة الدراسية بكاملها وذلك بالنسبة لموضوع هذه الحصة وبذلك فهو يشتمل على مجموعة من المهام (أسئلة مكتوبة أو شفوية، تدريبات، أداء أعمال ما تختلف من حيث العدد والطول والزمن الذي يمكن أن تستغرقه الإجابة عنها تبعاً لموضوع الدرس من جهة، و لمستوى المتعلمين وخبراتهم السابقة من جهة أخرى، وفيما يلي بعض الشروط التي ينبغي توافرها في بنود هذا التقويم ومهامه:

-أن يراعي في مهام التقويم النهائي وبنوده قياس تحقيق أهداف الدرس وفق المستويات التي حددتها هذه الأهداف وهو ما يحتم على الأستاذ عند وضع بنود هذا التقويم أن يعود للأهداف التي حددها وصاغها من قبل،

- يعود الأستاذ عند وضع بنود هذا التقويم أيضاً إلى التقويمات التكوينية التي وضعها خلال الحصة الدراسية محاولاً عدم تكرار نفس الصياغة أو نفس المهمات مع ملاحظة أنه ليس من الضروري أن يكون لكل هدف من أهداف الدرس بنود في هذا التقويم خاصة به، ومن الممكن أن تكون الإجابة عن أحد البنود مقياساً وتقويماً لتحقق أكثر من هدف, فمهمات هذا التقويم إذن ليست بالضرورة مساوية لعدد الأهداف.

- أن يتذكر الأستاذ هنا أيضاً أن بنود التقويم النهائي لا يشترط فيها قياس الأهداف وتقويمها إلا حسب المستوى الذي قامت أنشطة الدرس لتحقيقه.

والخلاصة أن التقويم النهائي هو مجموعة مهمات تعطي للمتعلم قبل نهاية الدرس بقصد قياس تقويم مدى الإنجاز الذي تم بالنسبة لأهداف الدرس وهو يسمح للأستاذ أن يجد أجوبة للأسئلة التالية:

- ماذا أتوقع أن يكون المتعلم قادراً على القيام به.

- كيف يمكن أن يبين المتعلم أنه قد تعلم فعلاً.

- ما مستوى أداء المتعلم الذي أقبله كدليل على ما تعلمه.

الاختبارات والفروض: الاختبارات أداة من أدوات القياس، تنطوي على مجموعة من الأسئلة والعبارات، صيغت بطريقة علمية وتتعلق في الغالب بمضمون معين من مقرر تعليمي يرمي إلى فحص مدى ما حصله المتعلمون في مستوى معين من معلومات ومعارف ومهارات من خلال دراستهم لمناهج وكتب دراسية معينة.

وقد عرف ***جورو*** الاختبار بأنه أداة تستعمل للإجابة عن السؤال الآتي: هل حقق المتعلمون الهدف المطلوب أم لا ؟ في حين يعتقد آيكن أنه أداة تستعمل لتقويم سلوك الفرد أو أدائه .

أما الدكتور محمد السيد علي فيعرفه بأنه إجراء منظم لقياس تحصيل المتعلمين لأهداف تعليمية محددة أو أنه إجراء منظم لقياس ما اكتسبه المتعلمون من حقائق ومفاهيم وتعميمات ومهارات نتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية معينة، وعرفه آخر بأنه أداة تسمح بالكشف عن أداءات التلاميذ بغرض تقويمها.

ولا تقل الفروض أهمية عن الاختبارات إن لم نقل بأنها تعتبر جزءا من الاختبار وسابقة عليه, وما يميزها عن الاختبارات كونها تتناول جزءا محددا, وعددا محصورا من الدروس والمعلومات لارتباطها بمدة زمنية محددة, وتتعدد خلال الفصل الواحد فهي مراقبة التلاميذ و تهيئتهم وإعدادهم للإقدام على الاختبارات.

أهمية الاختبارات والفروض:

تكمن أهمية الاختبارات والفروض في كونها تساعد على:

- توعية المتعلمين بمدى تقدمهم نحو تحقيق الأهداف التعليمية، وزيادة دافعيتهم للتعلم،
- التنبؤ بتحصيل المتعلمين ومعرفة فرص نجاحهم في مواد دراسية أخرى
- اتخاذ القرار التربوي السليم نحو تصنيف المتعلمين وتوجيههم إلى نوع معين من التعليم أو تخصص معين من التخصصات
- متابعة نمو المتعلمين والحكم على مدى تكامل هذا النمو وشموله،
- الحكم على فعالية التدريس، وتطوير استراتيجياته من خلال نتائج التعلم
- تطوير المناهج الدراسية، إذ أن الاختبارات تعكس مدى تحصيل المتعلمين لمنهج دراسي معين، ومن نتائج التحصيل يمكن تطوير المنهج المدرسي ومواده المساعدة من كتب ووسائل وأجهزة وأدلة معلمين.
- استبقاء المعلومات لدى المتعلمين لفترة أطول عن طريق الاختبارات التي تنظم من وقت لآخر.
- إعلام الآباء بمدى تقدم أبنائهم دراسيا، وبالتالي كسب ثقة الجماهير في إدراك أهمية التعليم المدرسي.

المبادئ الأساسية للاختبارات: تقاس فعالية الاختبارات والفروض في تحسين التعلم والتدريس بالدرجة الأولى من خلال المبادئ التي يستند إليها بناء هذه الأداة، إذ يمكنها أن توجه أنظار المتعلمين تجاه أهداف التدريس المنشودة أو بعيدا عنها، وبمقدورها أن تشجع المتعلمين ليركزوا على جانب محدود من المادة الدراسية أو على جميع الأجزاء الهامة منها.

وبإمكانها أن تعزز التعلم السطحي، أو أن تتطلب فهما عميقا بدلا من ذلك، إنه بإمكانها أن تزودنا بمعلومات موثوقة لاتخاذ القرارات التدريسية، وكذلك بإمكانها أن تزودنا

بمعلومات مشوشة ومتحيزة. وفيما يلي مجموعة من المبادئ التي ينبغي أن تتوفر في الاختبارات وفي الفروض حتى تؤدي دورا إيجابيا في عملية التعليم والتعلم.

1- تقيس نواتج تعليمية محددة تكون متسقة مع الأهداف التدريسية:

يمكن بناء الاختبارات والفروض لتقيس العديد من النواتج التعليمية، مثل معرفة الحقائق المحددة، معرفة الاصطلاحات، إدراك المفاهيم والمبادئ، القدرة على تطبيق الحقائق والمبادئ، ومختلف مهارات التفكير الأخرى. ولذلك فإن الخطوة الأولى في بنائها تكمن في التعرف على النواتج التعليمية المطلوبة، ومحاولة تحديد المقصود من كل منها. وهذه النواتج يجب أن تنبع من الأهداف الخاصة بالمادة الدراسية التي سيغطيها الاختبار أو الفرض.

وتتمثل خطوات تحديد النواتج التعليمية فيما يأتي:

- تحديد الأهداف التدريسية للمقرر الدراسي.
- التعبير عن الأهداف بنواتج تعليمية عامة (مثال: أن يفهم المتعلم معاني الاصطلاحات المشتركة)
- تسجيل تحت كل هدف النواتج التعليمية المحددة التي تدل على تحقيق ذلك الهدف.

وهذه يجب كتابتها بشكل سلوكي يمكن ملاحظته وقياسه. مثال: يستطيع المتعلم أن:

- يحدد معنى المصطلحات بلغته الخاصة.
- يفرق بين المصطلحات على أساس معناها.
- يستخدم هذه المصطلحات بشكل فعال في جمل جديدة.

إن التعبير عن هذه النواتج بوضوح، يساعد على تحديد الأسئلة التي سوف تستخدم. فالأستاذ الذي يتوقع من المتعلمين أن يكونوا قادرين على التعبير عن المصطلحات "بلغتهم الخاصة"، يقدم لهم المصطلحات ويطلب منهم أن يحاولوا كتابة تعاريف لها.

2- تغطي عينة ممثلة من النواتج التعليمية والمادة الدراسية المتضمنة في التدريس.

في نهاية كل خبرة تعليمية قد تتجمع لدينا مجموعة من الحقائق والمصطلحات التي نتوقع من المتعلم الإلمام بها، ولكن بسبب الوقت المخصص للاختبار أو الفرض ونظرا لاعتبارات أخرى، يصعب وضع اختبار أو فرض يقيس كل هذه الحقائق، وهكذا فإن الاختبارات أو الفروض لا يمكنها أن تتضمن سوى عينة من السلوك التي يهمنا قياسها، فينبغي انتقاء عينة من السلوك تكون ممثلة بقدر الإمكان للمجتمع السلوكي الذي تحدده المادة الدراسية.والطريقة التي تساعد في هذا المضمار تتمثل في بناء جدول للمواصفات يكون له بعدان، يمثل أحدهما الأهداف المرجو تحقيقها، ويمثل ثانيهما المحتوى الخاص بالمادة الدراسية، ثم تحديد الأهمية النسبية لكل خلية من خلايا الجدول بناء على الأهمية النسبية للأهداف والمحتوى الدراسي الخاصة بتلك الخلية.

3- تحتوي على نوعية الأسئلة التي تكون أكثر ملاءمة من غيرها لقياس الناتج التعليمي المرغوب.

إن النواتج التعليمية الخاصة بوحدة دراسية معينة تحدد لنا أنواع السلوك الذي نميل إلى قبوله كدليل على تحقيق الأهداف التدريسية. والاختبار أوالفرض وسيلة لاستدعاء سلوك معين بحيث نتمكن من إعطاء الأحكام حول مدى بلوغ الأهداف الدراسية المتوخاة. لذلك فإن السبيل إلى قياس التحصيل بشكل فعال هو في اختيارنا لنوعية الأسئلة التي من شأنها أن تستثير الإجابة المطلوبة وتستبعد الإجابات الأخرى التي لا صلة لها.

4- تكون صياغتها مناسبة للغايات التي ستستخدم النتائج من أجلها

يمكن أن تستخدم الاختبارات أو الفروض لغايات مختلفة، فهي قد تستخدم لقياس:

- الخبرة السابقة للمفحوص قبل البدء بالتعلم الجديد (تحديد المستوى).
- تقدم المفحوص خلال فترة التعلم (التكويني).
- صعوبات التعلم خلال فترة التعليم (التشخيصي).
- التحصيل العام في نهاية التعلم (ختامي).

فبالنسبة للنوع الأول يكون الهدف منه قياس المهارات التي هي شرط مسبق للتعلم الجديد، ومن هنا يجب أن تكون درجة صعوبة الأسئلة متدنية من ناحية، وأن تكون محدودة في هدفها من ناحية أخرى. إنها من الجائز أن تغطي الحد الأدنى من المتطلبات الأساسية لوحدة دراسية، أو أية مجموعة محددة من المهارات المطلوبة.

وبالنسبة للنوع الثاني يكون الهدف هو تقييم مدى التقدم في عمليات التعلم. ويكون التركيز هنا على قياس مدى إتقان المهام التعليمية وتقديم التغذية الراجعة للمتعلمين فيما يتعلق ببعض الصعوبات التعليمية التي لم يكن التحصيل في حالتها مقبولا. وعليه فإن الاختبار أو الفرض يتألف من مجموعة من الأسئلة التي تغطي مادة تعليمية محددة. ويتم بناء هذا النوع من الاختبارات أو الفروض عادة بطريقة تمكن من إعطاء المفحوصين إرشادات ليصلحوا بها أخطاءهم التي تظهر في إجابتهم عن الأسئلة، وتكون عادة درجة صعوبتها أقل من الاختبارات التي تعطى في نهاية تعلم الوحدة الدراسية.

أما النوع الثالث المتعلق بالتشخيص فإنه يحتوي عادة على أكبر عدد من الأسئلة عن كل جزء معين من المادة الدراسية التي يجري الاختبارفيها، ولما كان الهدف هنا هو محاولة الكشف عن الصعوبات التعليمية، فإن الاهتمام يكون مركزا على استجابات المفحوصين لعدد معين من الأسئلة، أو مجموعات منها، وتكون العلامة في هذه الحالة قليلة الأهمية، ويركز هذا النوع من الاختبارات عادة على الأخطاء الشائعة التي يقع فيها المتعلمون بدلا من كونها تركز على نواتج التعلم بوجه عام.

أما الاختبارات أو الفروض الختامية فإنها تركز على قياس النواتج التعليمية التي يتوقع أن تحصل في نهاية تعلم الوحدة الدراسية، ومن المميزات الرئيسية لمثل هذه الاختبارات الشمول وحسن التمثيل، لأن النتائج سوف تستخدم لتحديد مدى بلوغ الأهداف التدريسية.

5 - تتمتع بأكبر قسط من الثبات

يتميز الاختبار بالثبات إذا كانت العلامات التي يحصل عليها التلاميذ في اختبار ما تظل ثابتة في حالة إعطائه لهم مرة ثانية أو إعطائهم صورة موازية لهم، وتزداد درجة ثبات

اختبار من خلال إطالة الاختبار أو من خلال تحسين نوعية أسئلته، كما أنه كلما زاد طول الاختبار كلما زادت إمكانية كونه شاملا للسلوك الذي يجري قياسه.

6 - تستخدم لتحسين مستوى تعلم المتعلمين

هذا هو الهدف الأساسي للاختبارات والفروض، حيث أن اختبارات التحصيل يمكن أن تستخدم في اتخاذ القرارات التربوية، ويمكن أن تؤثر بطريقة مباشرة على تعلم المتعلمين، وباستطاعتها توفير معلومات عن فعالية التدريس. وعليه، على المدرس أن ينقل إلى تلاميذه بالقول والعمل بأن هدف عملية الاختبار هو تحسين العملية التعليمية. وعليه أن يوضح لهم العلاقة بين الأهداف التعليمية وأنواع الاختبارات المستعملة، ويزودهم بالتغذية الراجعة المناسبة، ويعطي لهم تعليماته وإرشاداته فيما يخص طرق معالجة صعوباتهم. كل هذه الأمور هي خطوات إيجابية يجب الأخذ بها. حتى نصحح نظرة المتعلمين إلى الاختبارات على اعتبار أنها أدوات مساعدة لهم على حسن التعلم.

التخطيط لبناء الاختبارات والفروض:

إن الاختبارات والفروض لا يمكن إن تحقق الأهداف المرجوة منها إلا إذا تم التركيز على المهارة في بنائها وتنفيذها ثم الاستخدام الصحيح لنتائجها، وافضل السبل لبنائها يكمن في التخطيط السليم والدقيق لذلك. فالتخطيط الجيد هو وحده الذي يقدم لنا الضمانات الأكيدة بأننا نقيس النواتج التعليمية المناسبة... أي أننا نقيس عينة ممثلة من السلوك المرغوب... وأننا سنحصل على البيانات الموثوقة التي ستبنى عليها قراراتنا التدريسية... .

ويمكن لعملية التخطيط لبناء الاختبارات والفروض أن تأخذ عدة أشكال، ولكن الخطوات التالية هي التي أصبحت مقبولة ومتعارفا عليها عند العاملين في مجال القياس والتقويم.

- تحديد الغرض من الاختبار بوضوح (الهدف العملي للاختبار).
- تحديد المجال الذي سيشمله الاختبار (المحتوى الدراسي).
- تحديد أهداف المحتوى الدراسي وصياغتها بطريقة سلوكية.

- إعداد لائحة المواصفات (جدول المواصفات).

- اختيار نوع مفردات الاختبار وكفايتها (مقالية / موضوعية) بما يلائم الأهداف والمحتوى وخصائص المتعلمين.

- تجميع وترتيب المفردات المصوغة في شكل اختبار متكامل مع مراعاة التدرج في صعوبتها.

- كتابة تعليمات الاختبار وتحديد زمن الإجابة.

- إعداد نموذج الإجابة للأسئلة الموضوعية.

- يتضح من استعراض الخطوات أن الشيء الرئيسي في عملية التخطيط هو تحديد ما يراد قياسه، والقيام بوصفه بشكل واضح ومحدد بحيث تأتي فقرات الاختبار من النوع الذي يستطيع أن يستثير النواتج أو السلوك المرغوب، وفيما يلي توضيح لبعض الخطوات:

تحديد الهدف من الاختبار أو الفرض

تستخدم الاختبارات والفروض لغايات أربع هي:

- تحديد الموقع المناسب للشخص (السلوك المدخلي). (اختبارات تحديد الموقع).

- تقييم مستوى التقدم في عمليات التعلم . (اختبارات تكوينية).

- تشخيص الصعوبات التعليمية. (اختبارات تشخيصية).

- قياس مستوى التحصيل في نهاية الوحدة الدراسية (اختبارات ختامية).

وكل نوع من أنواع الاختبارات يفرض شروطا ومواصفات معينة من حيث طريقة بنائه. وفيما يلي تلخيص لأهم المواصفات التي تخص بناء كل نوع منها:

نوع الاختبار	وظيفته	اعتبارات المعايرة	مواصفات الفقرات
اختبارات تحديد الموقع	- يقيس المهارات والمعارف التي يتضمنها السلوك المدخلي - يحدد الأداء المدخلي بالنسبة لأهداف المادة الدراسية.	- ضرورة الاحتواء على كل سلوك مدخلي مطلوب - أخذ عينة ممثلة من أهداف المادة الدراسية	- الفقرات سهلة، وهي من نوع محكية المرجع - الفقرات لها مدى

			واسع من الصعوبة وهي معيارية المرجع
الاختبارات التكوينية	- تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين والمعلم عن تقدم عملية التعلم	- ضرورة احتواء كل أهداف الوحدة إذا كان ذلك ممكنا (أو على الأقل تلك الأكثر أهمية من بينها)	- الفقرات تناظر صعوبة أهداف المادة الدراسية، وهي محكية المرجع
الاختبارات التشخيصية	- يحدد أسباب الصعوبات التعليمية المتكررة	- ضرورة احتواء عينة من المهمات المبنية على الأسباب المشتركة للأخطاء التعليمية	- الفقرات سهلة وهدفها أن تسبر غور الأسباب النوعية للأخطاء
الاختبارات الختامية	- إعطاء الدرجات أو إعطاء شهادة تفيد بتحقيق المستوى المطلوب من التحصيل في نهاية المادة الدراسية	- اختبار عينة ممثلة من أهداف المادة الدراسية	- الفقرات لها مدى واسع من الصعوبة وهي معيارية المرجع

ومع أن الجدول السابق يحدد الخصائص والأوصاف العامة لكل نوع من أنواع الاختبارات الأربعة، إلا أنه من الواضح أن هذه الخصائص تتداخل من نوع لآخر. ففي بعض الحالات، يمكن للاختبار الواحد أن يقوم بأكثر من وظيفة واحدة. فعلسبيل المثال، فإن اختبارا من النوع الختامي يعطى في نهاية الوحدة الدراسية قد يزود المتعلم بتغذية راجعة، ويحاول الوصول إلى أسباب الخطأ، ويمكن أن يستخدم لغايات منح الشهادات التي تفيد باتقان المادة المعنية.

تحديد الأهداف: إن أول ما ينبغي عمله قبل الشروع في وضع أسئلة أي اختبار هو توفر الوضوح التام فيما نرغب أن يتمكن المتعلم منه كنتيجة لخبرة التدريس. وبمعنى أخر لا بد

أن نحدد المفاهيم والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات وغير ذلك من أشكال الأداء التي نرجو أن يكتسبها المتعلم خلال العملية التعليمية.

إن عدم الوضوح في ذلك لا يترتب عليه إلا غموض في وضع الأسئلة, ومن ثم العجز عن الإجابة المطلوبة وبشكل عام يجب عند صياغة الأهداف أن تصف لنا سلوك المتعلم, وليس المعلم, وأن تصاغ بعبارة قابلة للملاحظة والقياس, فضلا عن دقتها وبساطتها وواقعيتها.

تحديد المجال الذي سيشمله الاختبار (المحتوى الدراسي)

الخطوة التالية لتحديد أهداف الاختبار هي تحليل المحتوى العلمي المراد قياس مستوى المتعلمين فيه. وتفيد هذه العملية في تحقيق الشمول والتوازن في الاختبار. بعد ذلك يضع المعلم جدولا للمواصفات ترتبط فيه الأهداف بالمحتوى, ويتحدد فيه الوزن النسبي لكل موضوع من موضوعات المحتوى. وجدول المواصفات يمثل مخططا تفصيليا للاختبار يتحدد فيه محتوى المادة الدراسية فيى شكل عناوين للموضوعات, مع تحديد الوزن النسبي لكل عنوان منها ممثلا بعدد الأسئلة الخاصة بذلك العنوان. كما يتحدد فيه أيضا مستويات الأهداف, أو النواتج التعليمية مع الوزن النسبي لكل مستوى مقابل كل موضوع أو عنوان.

تقدير عدد فقرات الاختبار: إذا كان قرار الأستاذ يقضي باستعمال أسئلة المقال, التي تتطلب إجابات مطولة, فإن الوقت المتيسر له يسمح بعدد قليل من الأسئلة.وكلما كانت التفاصيل المطلوبة في الإجابة أكثر قل عدد الأسئلة. وبالنسبة للاختبار الموضوعي فإنه من الصعب وضع قواعد ثابتة مطلقة يمكن على أساسها تحديد عدد الفقرات التي يجب أن يتضمنها اختبار يعطي في زمن محدد.

وكمبدإ عام يجب أن يكون مجموع أسئلة الاختبار كافيا لتمثيل معظم الأهداف وأهم مجالات المحتوى.

مقترحات عامة لكتابة أسئلة: الاختيار:

- تجنب التعقيد اللفظي, و ينبغي ألا تجتمع على التلميذ صعوبتان إحداهما خاصة بلغة السؤال, والأخرى خاصة بمحتواه.

- أن يتناول السؤال جانبا ذا قيمة في المقرر.

- التأكد من أن كل سؤال مستقل بذاته. ولا تعتبر الإجابة عنه شرطا للإجابة عن سؤال تال.

- تجنب الأسئلة التي تعتمد على الخداع. إن الخدعة في السؤال غالبا ما تضلل الطالب الجيد الذي يحاول التركيز على معنى العبارة بكاملها أكثر مما يركز على كل كلمة فيها.

- التأكد من أن السؤال يطرح مشكلة لا لبس فيها.

- أن يكون عدد الأسئلة كافيا ليضمن شمولها لعينة كبيرة من المحتوى.

- أن يخلو السؤال من العبارات الموحية بالإجابة أو باتخاذ موقفواضح، مثل ألا توافق على؟ أليس من الأجدر؟

- تجنب عبارات الكتاب المقرر. - ينبغي أن يوضح السؤال في سياق يدركه المتعلم, لا أن يطرح بشكل مجرد بعيد عن أذهان المتعلمين أو يحتمل تأويلات مختلفة.

مقترحات لكتابة الأسئلة المقالية:

- أن تكون المشكلة في السؤال محددة وغير غامضة.

- استخدام الكلمات التي تؤدي إلى نفس المعنى لدى كل المتعلمين

- وضع أسئلة كثيرة تغطي جزء كبيرا من المنهاج ومناسبة لزمن الامتحان وتجنب وضع اختبار مقال يتكون من سؤال واحد.

- تعديل طول الإجابة المطلوبة ودرجة التعقيد فيها بما يتلاءم مع مستوى قدرات المتعلمين.

- وضع أسئلة المقال لقياس الأنماط العليا من التفكير ومناقشة الأفكار المركبة والابتعاد عن أسئلة الحفظ والتذكر، إلا إذا قصد ذلك،

- وضع أسئلة تتطلب إجابات قصيرة.

- تحديد درجة كل سؤال بناء على عناصر الإجابة المتوقعة للسؤال.

- اتصال الأسئلة بأهداف المقرر اتصالا وثيقا.

- صياغة الأسئلة بأسلوب مبسط حتى يتمكن المتعلمون من فهم المطلوب.

- إعادة النظر في صياغة الأسئلة بعد وضع الإجابة النموذجية لها.

مقترحات لكتابة الأسئلة الموضوعية:

فيما يلي عرض لبعض المقترحات الخاصة بكتابة كل نوع من أنواع الأسئلة الموضوعية كتابة أسئلة الصواب والخطأ:

- التأكد من أن العبارة في صيغتها النهائية تتضمن عبارة ليس هناك شك في صحتها أو خطئها, أي لا تحتمل الخطأ والصواب في آن واحد.

- تجنب استخدام كلمات التعميم (كل وجميع وقطعا, ودائما وحتما). وكذلك كلمات التخصيص (في بعض الأحيان, في ظروف خاصة).

- تجنب عبارات النفي خاصة النفي المزدوج.

- تجنب العبارات المركبة التي تتضمن أكثر من فكرة.

- أن تكون العبارات الصحيحة مماثلة في الطول تقريبا لعبارات الخطأ.

- يجب ألا يتساوى عدد العبارات الصحيحة مع غير الصحيحة.

كتابة أسئلة الاختيار من متعدد:

- التأكد من أن السؤال يطرح مشكلة محددة واضحة. وأن بديلا من بين المقدم له يمثل الإجابة المطلوبة.

- أن تكون البدائل قصيرة ما أمكن.

- أن يقتصر السؤال على المادة اللازمة لجعل المشكلة واضحة ومحددة.

- تجنب استخدام صيغ النفي في رأس السؤال.

- التأكد من أن بدائل الإجابة الخطأ تؤلف إجابات معقولة ظاهريا, أي أن تكون البدائل المختلفة جذابة للمتعلم.

- التأكد من أن هناك إجابة صحيحة واحدة فقط أو إجابة تفضل عن غيرها بشكل واضح.

- تجنب استخدام عبارات من نوع "جميع ما ذكر" أو كل ما ذكر أعلاه أو "جميع ما سبق ذكره".

- كتابة البدائل جميعها على نمط لغوي واحد.

- عندما تكون البدائل رقمية أو زمنية, ترتب من الأدنى إلى الأعلى أو بالعكس. المهم أن تتبع نظاما.

- الحرص على التنويع في ترتيب البدائل الصحيحة.

- التنويع في الطول النسبي للجواب الصحيح حتى لا يستغلّ الطول كمفتاح للإجابة الصحيحة.

كتابة أسئلة المزاوجة:

- أن تكون جميع البنود في القائمة الأولى (قائمة المقدمات) متجانسة. وكذلك البنود في القائمة الثانية (قائمة الإجابات), فمن الممكن مثلا أن تكون القائمة الأولى أسماء مؤلفين والثانية أعمال لهؤلاء المؤلفين, أو الأولى أسماء علماء والثانية لاكتشافاتهم, أو أحداث تاريخية في الأولى وسنوات حدوثها في الثانية.

- استخدام عدد من البنود في إحدى القائمتين أكثر أو أقل من البنود في القائمة الأخرى, ويستحسن أن يسمح باستخدام بعض الاستجابات لأكثر من مرة, فالأعداد غير المتوازنة في القائمتين وإمكانية استعمال كل استجابة لأكثر من مرة يقلل من عامل التخمين.

- ترتيب قائمة الإجابات ترتيبا منطقيا. ففي قائمة الأسماء ترتب حسب الحروف الأبجدية, وفي قائمة السنوات ترتب بشكل متسلسل وكذلك في قائمة الأعداد.

- كتابة العبارة بحيث لا تكون طويلة. ففي ذلك توفير للوقت الذي يلزم للمتعلم لقراءتها وفهمها.

- الاكتفاء بعدد قليل من البنود في كل قائمة منعا لإرباك المتعلمين.

- كتابة تعليمات واضحة لشرح أساس عملية الربط, كأن يذكر أنه يمكن استخدام الإجابة الواحدة أكثر من مرة أو أن يضع خطأ, أو رقما في مكان معين ليدل على الإجابة التي يعتقد المتعلم في صحتها.

- جعل القائمة التي تشتمل على عبارات على اليمين والتي تشتمل على أسماء أو مفردات على اليسار, لأن ذلك يوفر على المتعلم الجهد والوقت في البحث عن الإجابة الصحيحة.

كتابة أسئلة التكميل:

- أن يتطلب السؤال (أو المكان الخالي) إجابات قصيرة ومحددة وواضحة.
- إذا كان هناك أكثر من إجابة صحيحة يجب أن تعطى الدرجة على أي إجابة منها.
- عند اختبار فهم المصطلحات والتعريفات يجب أن يعطى المصطلح أولا ويطلب التعريف من المتعلم, أحسن من أن يعطى التعريف ويطلب منه المصطلح, وذلك لأنه عادة لا يستفيد المتعلمون من أسلوب التداعي, وترابط المعاني. كما أن طلب التعريف هو مقياس جيد لمعلومات المتعلمين عن ذلك المفهوم.
- تجنب العبارات المشوهة التي تحوي أماكن خالية غير مناسبة, إذ إنه يجب أن يكون المكان الخالي للعبارة المطلوب تعلمها أو معرفة ما إذا كان المتعلم قد تعلمها (وليس أي نوع من العبارات أو الكلمات).
- من المستحسن في أسئلة التكميل أن يكون المكان الخالي (أو الأماكن الخالية) في نهاية السؤال. إذ إن بداية السؤال بمكان خال له أثر كبير على عدم فهم المتعلم للسؤال, وبالتالي يؤثر على الإجابة المطلوبة.
- تحديد الصيغة التي سوف يجيب بها المتعلم, أي يجب أن يكون السؤال محددا للإجابة المطلوبة.
- الأسئلة المباشرة مفضلة عن الأسئلة غير المباشرة, وخاصة إذا كان القياس في مستوى المعرفة فقط.
- تجنب الكلمات العرضية التي قد تشوه السؤال.
- يستحسن ألا تكون هناك فراغات كثيرة في السؤال.

نماذج تطبيقية في بناء الاختبارات الموضوعية

الموذج الأول

المادة: قواعد اللغة العربية

الموضوع: المثنى، جمع المذكر السالم، جمع المؤنث السالم

الأهداف الإجرائية: كانت الأهداف الإجرائية المحددة كما يلي:

من المتوقع بعد الانتهاء من دراسة الموضوع:

1- أن يدّل التلميذ على المثنى،
2- أن يدلّ على جمع المذكر السالم,
3- أن يعطي المثنى من اسم ما,
4- أن يجمع اسماً مفرداً جمع مذكر سالماً,
5- أن يجمع اسماً مفرداً جمع مؤنث سالماً,
6- أن يذكر علامات إعراب المثنى رفعاً ونصباً وجرّاً,
7- أن يدل على جمع المؤنث السالم,
8- أن يعرب المثنى إعراباً كاملاً حسب موقعه من الجملة,
9- أن يُميز الأسماء الممدودة من الأسماء المقصورة,
10-أن يثنيّ الأسماء الممدودة والمقصورة,
11-أن يميز المثنى من الملحق بالمثنى,
12-أن يذكر علامات إعراب جمع المذكر السالم, رفعاً ونصباً وجراً,
13-أن يعرب جمع المذكر السالم حسب موقعه من الجملة إعراباً تاماً,
14-أن يميز جمع المذكر السالم من الملحق بجمع المذكر السالم,
15-أن يذكر علامات إعراب جمع المؤنث السالم,

16- أن يحدد دلالات المفاهيم النحوية التالية:جمع المؤنث السالم, جمع المذكر السالم, المثنى بعباراته الخاصة

17-أن يُعرب جمع المؤنث السالم وما يلحق به, حسب موقعه من الجملة إعراباً تاماً.

تحليل محتوى موضوع الاختبار

الموضوع	المفاهيم والمصطلحات	التعريفات والقواعد	العلاقات والتطبيقات	المهارات
المثنى	المثنى, الملحق بالمثنى الأسماء الممدودة, الأسماء المقصورة, علامات إعراب المثنى (الألف, الياء).	تعريف المثنى تعريف الملحق بالمثنى, تعريف الاسم الممدود, تعريف الاسم, المقصور, علامات التثنية.	- يثني كلمات - يميز المثنى من الملحق بالمثنى. - يعرب المثنى - يعلل حذف النون من آخر المثنى.	ينطق الكلمة المثناة حسب حالتها الإعرابية. يميز بين الملحق بالمثنى وما شابهه (كل كلا, كلتا) ابتداءً وتوكيداً.
جمع المذكر السالم	جمع المذكر السالم, الملحق بجمع المذكر السالم, الاسم المنقوص, الاسم المقصور, علامات إعراب جمع المذكر السالم.	تعريف جمع المذكر السالم, تعريف الاسم المنقوص, تعريف الاسم المقصور.	يجمع كلمات جمع مذكر سالماً, يعرب جمع المذكر السالم, يعلل حذف النون من آخر جمع المذكر السالم	يراعي تغّير الإيقاع الصوتي لجمع المذكر السالم بتغير الحالة الإعرابية. يميز بين الملحق بهذا الباب وأصله مع تماثل الحكم الإعرابي.

جمع المؤنث السالم	جمع المؤنث السالم, الملحق بجمع المؤنث السالم, علامات إعراب جمع المؤنث السالم.	تعريف جمع المؤنث السالم	إعراب جمع المؤنث السالم	ضبط آخر جمع المؤنث السالم في مواقع مختلفة من الجملة.

الاختبار

المادة: قواعد اللغة العربية

التعليمات:يتكون الاختبار من 10 فقرات من نوع الاختبار من متعدد وهناك إجابة واحدة صحيحة لكل فقرة.

- المطلوب منك قراءة كل فقرة ثم وضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة.

1- إحدى الكلمات الآتية جمع مذكر سالم:

أ- فُنون ب- غُموض ج- زيتون د- معلمون

2- إحدى الكلمات الآتية لا تُجمع جمع مؤنث سالماً:

أ- احتجاج ب- دعوة ج- تحيّة د- ميّت

3 - انقضت السنون وخلّفت وراءها الذكريات. كلمة سنون هي:

أ- ملحقة بجمع المذكر السالم ومفردها سِنّ,

ب- ملحقة بجمع المذكر السالم ومفردهاسنة.

ج- جمع مذكر سالم ومفردها سنان,

د- جمع مذكر سالم ومفردها سُنَّة.

4 - في المجلّة دراسات عن بعض الكتب الثقافيّة. إعراب دراسات هو:

أ- فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة,

ب- مبتدأ مؤخر مرفوع وعلامة رفعه الضمّة,

ج- نائب فاعل مرفوع وعلامة رفعه الألف والتاء,

د- خبر مرفوع وعلامة رفعه الألف والتاء.

5 - حَضَر مع أَبي ضيفان من بلد شقيق، إعراب "ضيفان" هو:

أ- فاعل مرفوع وعلامة رفعه الألف لأنه مثنى,

ب- خبر مرفوع وعلامة رفعه الألف والنون لأنه مثنى,

ج- مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الألف والنون,

د- مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة.

6- اشتريت تتحفتين هواب كلمة تحفتين هو:

أ- مضاف إليه مجرور وعلامة جره الياء لأنه مثنى,

ب- مفعول به منصوب وعلامة نصبه الياء لأنه مثنى,

ج- اسم مجرور بالياء والنون لأنه مثنى,

7 - كلمة واحدة مما يلي ليست مثنى:

أ- عَلَمان ب- عينان ج- خطّان د- حِِرْمان

8- تحذف النون من آخر المثنى إذا كان:

أ- مضافاً إليه ب- اسماً مقصوراً ج- مضافاًَ د- اسماًَ ممدوداًَ

9 - عبارة واحدة مما يلي خاطئة:

أ- علامة رفع جمع المؤنث هي الألف.

ب- علامة رفع المثنى هي الألف.

ج- علامة جر جمع المذكر السالم هي الياء.

د- علامة نصب جمع المؤنث السالم هي الكسرة.

10- علامة نصب جمع المؤنث السالم هي:

أ - الفتحة ب - الكسرة ج- الياء د - الألف

النموذج الثاني

قال الشاعر:

أرأيت أحـــلام الطفـــــو لة تختفي خلف النجـــوم

أم أبصــرت عيناك أشبـــا ح الكهـــولة في الغيـــوم

أم خفت أن يأتي الدجى الجــــا نـي، ولا تـأتـي النجـــوم

أنا لا أرى مـا تـلمـحـيــ ـن من المشــاهد إنّــمـا

أظــلالـهـــا مـن نـاظـريــ ـك تنـم يـا سلمـى عليـك

1- من أي قصيدة هذه الأبيات ؟ ومن قائلها ؟

أ- من قصيدة المساء لخليل مطران .

ب- من قصيدة المساء لإيليا أبي ماضي.

ج- من قصيدة بلبل لعمر أبي ريشة.

2- ما الفكرة الرئيسية التي تدور حولها هذه الأبيات:

أ- تشاؤم سلمى ب- أحلم سلمى ج- طفولة وشيخوخة.

3- في الأبيات كلمات ذات إيحاءات معينة. ضع أمام رمز كل كلمة في المجموعة (أ) رقم الكلمة التي تعبر عن إيحاءاتها في المجموعة (ب):

المجموعة (أ)	المجموعة (ب)
أ- الطفولة تختفي توحى	(1) بالحزن الشديد
ب - أشباح الكهولة توحى	(2) بالقضاء على الحيوية
ج - الدّجى الجاني يوحى	(3) بالخوف والقلق
	(4) بالنمو والأمل

4 - ما الفرق في رأيك بين كلمتي " أرأيت " في البيت الأول، و " أبصرت " في البيت الثاني ؟

أ - في الأولى رأت بعينها وفي الثانية أبصرت بعقلها.

ب - في الأولى رؤية معنوية وفي الثانية رؤية بصرية.

ج - كلتاهما تجسيد للمعنويات في صور حسية.

5- ماذا كان محور اهتمام الشاعر في هذا المقطع من القصيدة:

أ - اكتشاف أبعاد تفكير سلمى.

ب - إبراز مدى مخالفته لتفكيرها.

ج - الحديث عن آمالها وطموحاتها.

6 - ماذا يقصد الشاعر بكلمة " المشاهد " في البيت الرابع ؟

أ - الأحلام ب - المناظر ج- الأوهام

النموذج الثالث

أجب عن الأسئلة الآتية:

1 - فيما يلي خصائص النثر في العصر العثماني ما عدا:

أ - الاتجاه لنسخ الكتب طمعا في الكسب.

ب - تنوع أغراض النثر و البعد عن المحاكاة.

ج- شيوع السجع و انتشار اللحن و كثرة الأخطاء.

2 - كان لظهور المجلات الأدبية في العصر الحديث تأثير في النثر العربي تمثل فيما يلي باستثناء:

أ - اتساع الفنون الأدبية التي كتب فيها.

ب- الإسراف في السّجع و الزخرف و الإسهاب.

ج- اكتساب النثر المرونة و الحيوية في التعبير.

3 - من مظاهر إحياء التراث العربي في العصر الحديث:

أ - إحياء اللغة العربية و الإفادة من مرونتها

ب - الخروج عن عمود الشعر و ابتكار أوزان جديدة.

ج- كلتا الإجابتين خاطئة تماما.

4 - يعدّ المسرح الذهني من آثار الثقافة الغربية. ومن خصائصه:

أ - مناقشة المشكلات الاجتماعية بأسلوب ذهني.

ب - معالجة القضايا الفكرية بأسلوب عقلي تجريدي.

ج- التوصل إلى الحقيقة عن طريق الشك في الأفكار.

5 - كان ظهور كيان الفرد في المجتمع العربي الحديث:

أ - مضادا لحركة الأدب الاجتماعي.

ب - من عوامل ظهور الأدب الاجتماعي:

ج- دافعا لظهور مسرح اللامعقول.

6 - ضع علامة " + " أمام العبارة الصحيحة، و علامة "- " أمام العبارة الخطأ فيما يلي

أ - بدأت القصة العربية بالقصة الواقعية ثم الرومانسية.

ب- بدأت القصة القصيرة بسيطة يغلب عليها الطابع الرومانسي.

ج- احتلت القصة الرمزية موقعا خاصا في القصة العربية قديما.

7- لم يكن من صفات المقالة في العصر الحديث:

أ - القدرة على التحليل و براعة العرض

ب - طواعية اللغة و سلاسة الصياغة.

ج- المبالغة في الترصيع اللفظي.

تطبيق

1 – ما رأيك في التعريف التالي لمفهوم تقويم التدريس:

عملية تشخيصية وقائية علاجية تستهدف الكشف عن مواطن الضعف والقوة في التدريس، بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم وتطويرها بما يحقق الأهداف المنشودة.

2 – إذا كلفت بتحضير اختبار لتقويم تحصيل التلاميذ يتوفر فيه صفات الصدق والثبات والموضوعية، ما هي المعايير التي يجب عليك مراعاتها لتحقيق ذلك ؟

3 – إجابتك.واع الاختبارات التالية يصلح لقياس تحصيل التلاميذ في مستويات التعلم المعرفي العليا (التطبيق، التحليل، التركيب، التقييم) ؟ برر إجابتك.

التكميل البسيط، الإجابة القصيرة، المقال الطويل، الصواب والخطا، الاختيار من متعدد.

4 – اختر وحدة من الوحدات التعليمية في مادة النصوص الأدبية للسنة الثانية أدبي، ثم وضح الخطوات التي ستقوم بها لبناء اختبار موضوعي لتقويم تعلم التلاميذ لهذه الوحدة.

الخاتمة

إن الهدف المتوخى من وراء هذا الملف المكرس لتعليمية اللغة العربية وآدابها في مرحلة التعليم الثانوي هو: السعي إلى النهوض بتعليم اللغة العربية وترقية مستوى أداء المتعلمين بها، وهذه إحدى المهام الكبرى التي يطرحها مشروع إصلاح المنظومة التربوية في أيامنا هذه، ويدرجها ضمن الأولويات التي ينبغي أن تجند لها الجهود العلمية والمادية وتضبط من أجلها استراتيجيات التطوير والتحديث.

وإذا كان الأستاذ والكتاب والطرائق والأساليب هي العناصر التي تسهم في عملية التطوير ومن ثم النهوض بتعليم هذه المادة، فإن هناك عنصرا أساسيا، بل محورا أساسيا ينطلق منه كل جهد تربوي، ويتلون بلونه، هذا العنصر هو السياسة التي تحدد النظرة إلى اللغة والخصوصيات التي ينبغي أن تعتمد في التعامل معها، كما تحدد نوع التطوير المنشود والمجالات التي يجب أن يشملها التطوير، على أن يربط كل ذلك بحاجات المتعلمين وبالظروف البيئية التي يعيشونها، أو يهيأ ون إلى العيش فيها، وما ينبغي أن يكتسبوه في نهاية المرحلة الثانوية التي تتطلب عددا من المهارات الفكرية واللغوية والمعارف العلمية التي ترتقي بتفكيرهم وتهيئتهم للجامعة.

تلك المهارات والمعارف التي لا يمكن أن يستوعبالتلاميذ ما يقدم لهم وما يقرأون إلا بامتلاكها.

ولقد سبق أن وضحنا أن قيمة المنهاج الذي هو روح السياسة التعليمية ومحور النظام المدرسي ليست في طموح أهدافه وملاءمة مضامينه فحسب، إنما قيمته الفعلية في مستوى القائمين على تنفيذه، وفي المهارات التي يوظفونها في عمليات التنفيذ.

وهنا نوضح أمرا آخر وهو أن مستوى الأساتذة القائمين على تنفيذ المنهاج لا يكمن في غزارة المعلومات التي يمتلكونها، ولا في عدد سنوات الخدمة فحسب، إنما يكمن في الكفاءة التدريسية التي يصنعها التأهيل التربوي إلى جانب التأهيل العلمي التخصصي، وتبرز هذه الكفاءة في القدرة على تحليل المنهاج واستيعاب الأسس التي بني عليها، وفي التحكم في

التقنيات البيداغوجية والمهارات التربوية التي تعتمد في التبليغ وتنشيط الحوار، واستثارة الدوافع، وقيادة المجموعة الطلابية إلى ما يمكنهم من تعميق مكتسبا تهم وإغناء معارفهم، ومساعدتهم على بذل الجهد لامتلاك ناصية اللغة واكتساب الملكة.

إن المستوى الجيد الذي نتطلع إليه هو أن يكون للقائمين على تنفيذ المنهاج التأهيل العلمي الذي يعني التحكم في مادة التخصص والتأهيل التربوي الذي يشمل المعرفة الدقيقة بمكونات العملية التعليمية والمنهجيات والأساليب البيداغوجية التي تيسر التعامل مع المنهاج والمتعلم والبيئة التي يجري فيها التعلم، وكذا الإلمام بمستويات إدراك المتعلمين واستعداداتهم وحاجاتهم، لأن ذلك هو الذي يدفع إلى انتفاء الأساليب التعليمية الملائمة وضبط الخطة التي تنظم المواقف التعليمية وتفاعل المتعلمين معها.

ومن الأمور التي ينبغي أن يستمر الاهتمام بها في إطار عمليات الإصلاح ورفع مستوى العاملين في حقل التربية توفير السندات والأدلة المرجعية التي يتطلبها التكوين الذاتي.

والحاجة الشديدة إلى تجديد الخبرات والمعارف بما يكفل مسايرة العصر، لأن التكوين الذاتي هو الوسيلة الدائمة التي تجعل الأستاذ يواكب المستجدات ويتكيف مع التحولات، ويتدارك النقص الذي يعوقه عن تحقيق ما ينتظر منه، والذي ينتظر من الأستاذ أن يحسن استثمار ما اكتسبه من معارف ومهارات ليغير بها ذهنية المتعلمين في الاتجاه الإيجابي، ويوجههم التوجيه العلمي المطلوب.

إن توخي الدقة في تناول المفاهيم والمعلومات التي يطرحها أمام الطلاب هو أسلوب منهجي من شأنه أن يوجه تفكير الطلاب وبعودهم طرق الاستفادة مما يقرأون ويطالعون.

هذا وإن أهم ما ينبغي التركيز عليه في مجال تعليم اللغة ودراسة النصوص الأدبية هو تمكين التلاميذ مما هم بحاجة إليه في مجال ثراء الفكر وطلاقة اللسان ودقة التعبير ومتانة الأسلوب وسلاسة اللغة، وليحقق الأستاذ هذه الجوانب يجب أن يتحرى ـ وهو يخطط لدروسه ـ البحث عن المقاربات المنهجية والطرائق والأساليب التي تعينه على تذليل الصعوبات التي قد تواجه المتعلمين وتعوق الجهود عن تحقيقها.

ولعل ما قدمن في هذا الملف (في الوحدات المختلفة) هو جزء من أمور كثيرة يستطيع الأستاذ أن يستمر في تعميق البحث فيها وتوسيع نظرته إليها .... وكل ما نطمح ‘ليه هو أن يكون الأستاذ الذي هو العنصر الفاعل في تنفيذ المنهاج واسع الثقافة متمكنا من مادة التخصص، واعيا بالدور المنوط به في مجال ترقية الأداء اللغوي، ملما بتقنيات التدريس التي يفرضها تعليم المادة قادرا على توظيف هذه التقنيات توظيفا يستلهم التطور العلمي الذي يميز هذا العصر، لأنه لا يمكن أن يعيش الأستاذ بعيدا عما يحدث حوله في هذا العالم، في مجال تطوير المعرفة، وطرائق تعليمها، كما لا يمكنه أن يدير ظهره للتطورات المتلاحقة التي أصبحت واقعا حيا في مجال الاتصال اللغوي، وطرائق البحث عن مصادر المعرفة ووسائلها، وتعد اللغة أهم مصدر وأرقى وسيلة لأنها هي التي تعزز صلة الإنسان بمحيطه وبتجارب عصره، وهي التي تعمق الاتصال الفاعل الذي يحدث في أثناء عملية التعليم والتعلم وبين المتعلمين والنصوص اللغوية التي يتعاملون معها وبينهم وبين المحيط الذي هو لغة صامتة ناطقة...

المراجـــــع

01-تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية؛ احمد صلاح الدين مجاور؛ دار الفكر العربي؛ مصر

02- مدرس القرن الحاد؛ دارلعشرين الفعال- المهارات والتنمية المهنية؛ د.جابر عبد الحميد جاب؛ دارر الفكر العربي

03- النظرية في التدريس و ترجمتها عمليا؛ د.أفنال نظير دروزد؛ دار الشروق؛ مصر

04- التدريس و التعلم- " تدريس النظرية"؛ د.جابر عبد الحميد جابر؛ دار الفكر العربي؛ مصر

05- المعلم الفعال و التدريس الفعال؛ عمد الدين عبد الحميد؛ دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

06- دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية؛ عبد الرحمن عدس؛ دار الفكر العربي؛

07- أساليب وطرق التدريس؛ علم الدين عبد الرحمن الخطيب؛ الجامعة المفتوحة ط 2

08- تصميم التدريس؛ د. يوسف قطامي وآخرون؛ دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع

09- الأسس العامة - مناهج تعليم اللغة العربية؛ د. رشدي أحمد طعيمة؛ دار الفكر العربي

10- نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية، المرحلة الثانوية؛ د. رشدي أحمد طعيمة؛ دار الفكر العربي

11- إدارة بيئة التعليم و التعلم؛ د. أحمد إسماعيل حجي؛ دار الفكر العربي

12- تدريس العربية وآدابها؛ مخلوف عامر

13- سيكولوجية الإدارة المدرسية و الإشراف الفني التربوي؛ منصوري حسني؛ د.محمد مصطفى زيدان

14- التنفيذ العلمي للتدريس؛ د. محمد زياد حمدان؛ دار التربية الحديثة

15- تقييم التعلم و التحصيل؛ د. محمد زياد حمدان؛ دار التربية الحديثة

16- التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم؛ محمد شارف- ونور الدين خالدي

17- تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق؛ حسن شحاتة؛ الدار المصرية اللبنانية

18- طرق تدريس اللغة العربية؛ د. زكريا إبراهيم؛ دار المعرفة الجامعية

19- طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام؛ جاسم محمود الحسون، حسن جعفر الخليفة؛ منشورات جامعة عمر المختار؛ البيضاء

20- طرق تدريس اللغة العربية؛ د.عبد المنعم سيد عبد العال؛ مكتبة غريب؛ القاهرة

21- تدريس فنون اللغة العربية؛ د. علي أحمد مدكور؛ دار الفكر العربي

22- تدريس البلاغة بالمرحلة الثانوية؛ د. إبراهيم محمد عطا؛ مكتبة النهضة المصرية

23- المختار في قواعد اللغة العربية؛ السنة الثانية الثانوية؛ المعهد التربوي الوطني؛ الجزائر

24- جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع؛ أحمد الهاشمي

25- العروض الواضح؛ د. ممدوح حقي؛ مركز الكتب المدرسية

26- أهمية البحوث والعروض في عمليتي التعليم والتعلم؛ المركز الوطني للوثائق التربوية؛ 2000

27- الواجبات المدرسية؛ المركز الوطني للوثائق التربوية؛ 2001

28- التكوين الذاتي؛ المركز الوطني للوثائق التربوية ط 2

29- الكتاب السنوي؛ المركز الوطني للوثائق التربوية؛ 1998

30- مجلة المبرز؛ عدد خاص؛ المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية؛ 2000

31- منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام؛ ط.1995

32- برنامج اللغة العربية وآدابها في التعليم التقني؛ ط.1995

33- منهاج اللغة العربية الموجه إلى أبناء الدبلوماسيين ط.1997